

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (70)

30 июня 2018

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член межд-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, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск, редакция МНКО,
Абонентский ящик 70

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 19.06.2018
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 71,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- Ю.И. Щербаков* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир* – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- С. Ионеску* – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд* – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- В. Сартор* – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)
- М.Г. Чухрова* – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- О.О. Сеницына* – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)
- Г.И. Лазарев* – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)
- С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- Т.М. Степанская* – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- А.И. Субетто* – доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)
- В.В. Собольников* – доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.С. Аликин* – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков* – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- Петер Шпитцер* – 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. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (70)

30 June 2018

ISSN 1991-5497

Index in catalogues
of Russian Post:
31043

GENERAL DIRECTOR

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

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC

EDITOR-IN-CHIEF

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

FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

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

TECHNICAL EDITOR

N.S. 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

Editorial office of MNKO, Subscriber box 70, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.06.2018

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 71,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

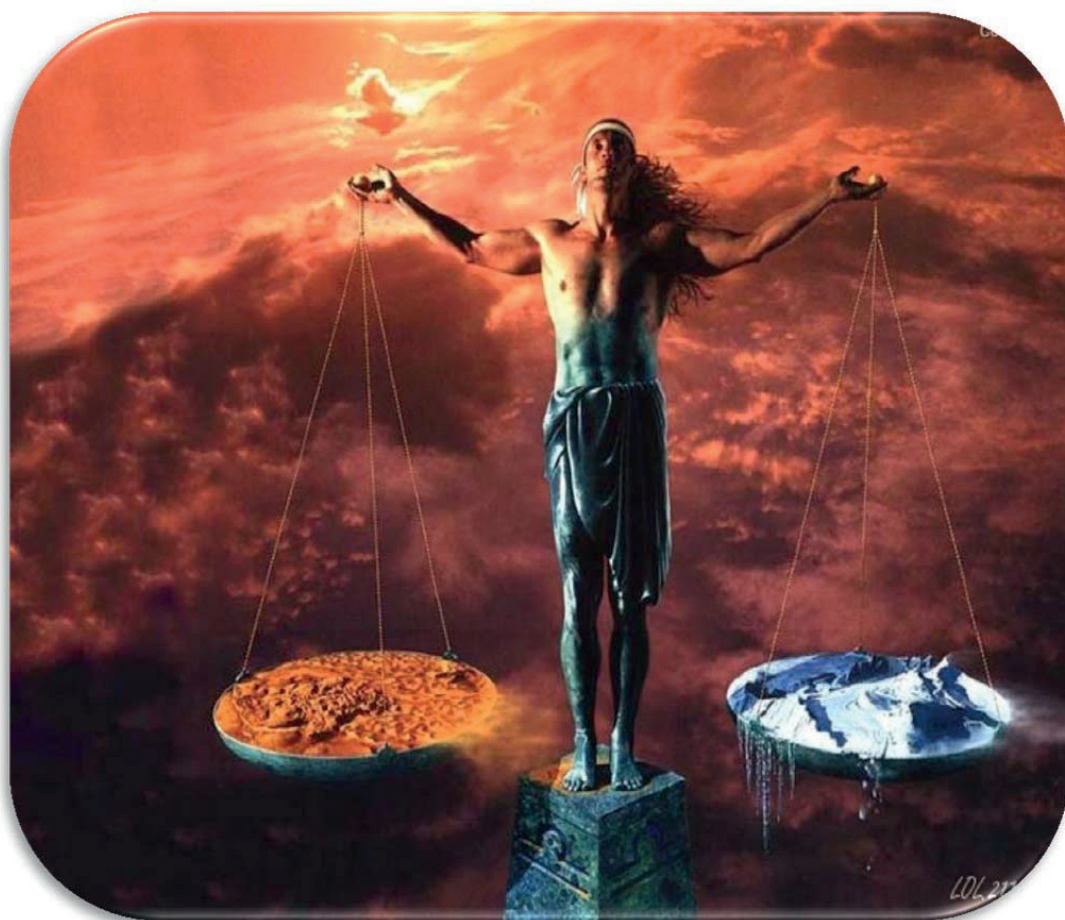
- A.V. Petrov* – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko* – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- S. D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenkov* – 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.

**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 37

Akishina E.M., Cand. of Art Criticism, Director of Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: eka53.170@gmail.com

Kasheikova I.E., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Director for Strategic Development, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: eka53.170@gmail.com

THE CONTENTS AND MECHANISMS FOR MODERNIZING THE TEACHING OF THE SUBJECT AREA OF "ART". The contents modernization of the subject area of "Art" is a process and result aimed at assimilating the students of artistic and aesthetic experience, the formation of their systematized knowledge, skills, artistic and musical activity, key competencies. If education is an integrative quality that is determined by the unity of "the image of the world", "the image of the self", and "the image of the self in the world", then its incompleteness is evident without comprehending the "artistic image of the world", correlating the "image-I" with the ideal images of art, understanding of the place and role of the "image-I in the world of culture". To modernize the teaching of the subject area "Art" it is important to define the mechanisms and ways of harmonizing the needs of society and adapt them to the high claims and real capabilities of the modern child. Modernization of education is a permanent process, which cannot have an end, because in society there are constantly changes. Education is changing too. Art education can satisfy the objective factors that form the new needs of society, existing literally in all spheres of society's life – from politics and ideology to environmental problems. The mechanisms of modernization of general art education are support and development of the subject area "Art", an educational base, pedagogical science and technology, marketing and promotion of innovations in the field of art education.

Key words: art, general art education, modernization mechanisms, educational area "Art", modernization of education, modernization mechanisms.

E.M. Акишина, канд. искусств., директор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: eka53.170@gmail.com

И.Э. Кашеикова, д-р пед. наук, проф., зам. директора по стратегическому развитию, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: eka53.170@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Модернизация предметной области «Искусство» это процесс и результат, направленный на усвоение учащимися художественно-эстетического опыта, формирование у них систематизированных знаний, умений, навыков художественной и музыкальной деятельности, ключевых компетенций. И если образованность – это интегративное качество, которое определяется единством: «образа мира», «образа-Я» и «образа-Я в мире» то его неполнота очевидна без осмысления «художественного образа мира», соотнесения «образа-Я» с идеальными образами искусства, понимания места и роли «образа-Я в мире культуры». Для осуществления модернизации преподавания предметной области «Искусство» важно определить механизмы и способы гармонизации потребностей общества и адаптировать их к высоким притязаниям и реальным возможностям современного ребёнка. Модернизация образования – это перманентный процесс, который в принципе окончания иметь не может, т. к. в обществе постоянно происходят те или иные изменения. А вместе с ними меняется и образование. Художественное образование может удовлетворить объективные факторы, формирующие новые потребности общества, существующие буквально во всех сферах жизни общества – от политики и идеологии до экологических проблем. Механизмами модернизации общего художественного образования являются: поддержка и развитие предметной области «Искусство», образовательная база, педагогическая наука и технологии, маркетинг и продвижение инноваций в области художественного образования.

Ключевые слова: искусство, общее художественное образование, механизмы модернизации, образовательная область «Искусство», модернизация образования, механизмы модернизации.

Крупные перемены, происходящие буквально во всех сферах современного общества, определили необходимость современной модернизации образования. Сегодня содержание модернизации образования – это национальная проблема, с которой напрямую связаны знания, уровень интеллекта, состояние здоровья, духовно-нравственные установки, образ мира молодых людей. А значит и существование нации.

Содержание модернизация предметной области «Искусство» это процесс и результат, направленный на создание новых условий для освоения учащимися художественно-эстетического опыта, формирования у них систематизированных знаний, умений, навыков художественной и музыкальной деятельности, ключевых компетенций. И если образованность – это интегративное качество, которое определяется единством: «образа мира»,

«образа-Я» и «образа-Я в мире» («тремя целостностями» – В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз), то его неполнота очевидна без осмысления «художественного образа мира», соотношения «образа-Я» с идеальными образами искусства, понимания места и роли «образа-Я в мире культуры» [1–4].

Для осуществления модернизации преподавания предметной области «Искусство» важно определить механизмы, способные гармонизировать потребности общества с высокими притязаниями и реальными возможностями ребёнка. Поскольку в предметную область «Искусство» традиционно включены 3 предмета: Изобразительное искусство, Музыка и Мировая художественная культура, мы будем говорить о ключевых подходах к их модернизации.

Содержание художественного образования связано с ролью искусства, в жизни общества, которая распространяется на все сферы общественной жизни: политико-идеологическую, социоморальную, духовно-нравственную, ценностно-ориентационную, образовательную.

В современной ситуации искусство может дать образование:

В сфере «ВЛАСТИ – ПОЛИТИКИ – ИДЕОЛОГИИ» утверждение идей толерантности, национальной идентичности, Ориентировать на традиции народов России, подсказать пути поиска национальной идеи. В сфере «ЗАКОН – МОРАЛЬ – СОЦИУМ» искусство демонстрирует нормы морали и даёт оценку ситуациям их нарушения или несоответствия принципам нравственности; способствует созданию общественного мнения, создает и оформляет пространство жизни человека. В сфере «КУЛЬТУРА – НАУКА – ИДЕАЛЫ» обеспечивает коммуникацию в культуре, сохранение и передачу художественных ценностей, выражает нравственные и эстетические идеалы, создает образные модели мира, ориентирует на культурные традиции Отечества. В сфере «ОБРАЗОВАНИЕ – ВОСПИТАНИЕ – ЦЕННОСТИ» способствует художественному познанию мира, обогащению жизненного, эстетического и эмоционально-ценностного опыта, получению опыта творческой деятельности.

В термин «модернизация» (от англ. «modernization» и нем. «die Modernisierung»), включается вся сумма технологических, экономических, политических, социальных, культурных, изменений, устремленных к преобразованиям в общественной системе. Сегодня существует множество определений «модернизации», но хочется остановиться на трактовке этого понятия, которое дали американские политологи Р. Макридис и Б. Браун: «Модернизированному обществу присуща культура, которая подчеркивает ценности науки, знания и достижения».

Модернизация образования – это перманентный процесс, который в принципе окончания иметь не может, т. к. в обществе постоянно происходят те или иные изменения. А вместе с ними меняется и образование.

Каковы же объективные факторы, формирующие новые потребности общества, которые может удовлетворить художественное образование?

1. Глобальное информационное пространство, связанное со сменой способа передачи информации, увеличением роли и количества визуальных сообщений. Человеку, чтобы быстро и критично ориентироваться в их потоке, анализировать, оценивать, выбирать то, что необходимо в данный момент, нужно обладать визуальной культурой. В общем образовании развитие визуальной культуры ребёнка может взять на себя только один предмет – изобразительное искусство.

2. Тенденция к трансформации знания в цифровом виде для транслирования в единую кодовую систему, затем для понимания информации необходима её дешифровка, которая осуществляет обратный процесс перевода информации в знание. В связи с этим в последнее время доминирующую роль в культуре играет изобразительный знак, символ, визуальный образ. Анализ произведения искусства является отличным тренингом по дешифровке культурных кодов, заложенных автором, часто на подсознательном уровне. Осваивать культурные коды имеет смысл, ориентируясь на традиционное национальное искусство России.

3. Базовые характеристики современной культуры – прагматизм и практицизм, а знание понимается как информация, имеющая практическую ценность, предназначенную для получения конкретных результатов. Обучение любому искусству предполагает получение знаний в процессе художественной

деятельности, которая направлена на создание определенного продукта.

4. Господство экономики и производства, абсолютная значимость научно-технического и производственного прогресса, который невозможен без эстетического оформления изделий, т. е. без дизайна. При этом происходит недооценка значения второй – гуманитарной культуры, этот факт, по прогнозам ученых, может привести к техногенной катастрофе.

5. Угроза экологической катастрофы из-за варварского использования природных ресурсов. Избежать катаклизмов можно лишь изменив ценностные ориентации человека. Искусство учит неотчужденному, родственному вниманию к миру, к природе; воспитывает эмоционально-ценностное отношение, раскрывает новые грани, учит всматриваться, вслушиваться, сопереживать, давать оценку.

6. Доминирующим фактором произведения искусства или продукта творчества в настоящее время является не его смысл или качество, а система его распространения (тиражирования). Понимать истинную ценность искусства можно только путем погружения в него.

7. При положительной тенденции взаимодействия и взаимообогащения национальных культур, имеет место не критическое, «механическое» пересаживание форм общения из одной культуры в другую. Этот факт нивелирует традиции, лишает искусство разных народов оригинальности, лишает культуру многообразия.

Например, в постсоветском пространстве в качестве образца для модернизации брались модели американского или западноевропейского образования, которые непосредственно и педантично переносились в несвойственные нашей культуре нормы, ценности, модели поведения, труда и досуга. Сегодня на зрел вопрос о мере оправданности подобного переноса, который вместе с другими причинами диктует необходимость модернизации образования.

В то же время в западноевропейской и американской системе образования есть свои инновации, к которым стоит прислушаться. В частности, введенное в США в школьную программу STEM-образование, было направлено на усиленное развитие учеников в научно-техническом направлении, в области высоких технологий. Однако в настоящее время все больше специалистов склоняются к мнению, что образовательная реформа в направлении STEM-дисциплин не может быть успешной без включения в реформу Arts-дисциплин. Сегодня успешность образовательной реформы связывается с выходом на междисциплинарность. Существенное дополнение «Арт», давшее новое качество – STEAM-образование, расширило вариации этого направления.

Специалистам будущего требуется всесторонняя подготовка и знания из самых разных образовательных областей: естественных наук, инженерии и технологии, умение комбинировать, создавать новое. Поэтому, по мнению американских учёных, противопоставление науки и искусства, столь характерное для современного развития, должно считаться непродуктивным, и оба направления надо развивать в тандеме. Активизация образования только в направлении точных наук и инженерии лишит учащихся навыка мыслить и действовать креативно.

Мы выделили 4 группы механизмов модернизации общего художественного образования: 1. Поддержка и развитие художественного образования, 2. Образовательная база, 3. Педагогическая наука и технологии, 4. Маркетинг и продвижение инноваций в области художественного образования.

Поддержку и развитие художественного образования обеспечивает Концепция художественного образования и Федеральные государственные стандарты. В их разработке самое непосредственное участие принимают сотрудники ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». Значимыми предстают и международные связи, позволяющие перенимать полезный опыт зарубежных коллег и транслировать свой.

Безусловной и ценной поддержкой развития художественного образования является ГОСЗАДАНИЕ, сформированное по проектам: «Социокультурный портрет современного ребёнка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления»; «Теоретические основания и формы выявления и развития ху-

дожественной одаренности детей и подростков»; «Теоретические основания и формы выявления и развития художественной одаренности детей и подростков»; «Содержание и механизмы модернизации художественного образования»; «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий».

Образовательную базу создают учебно-методические комплекты по изобразительному искусству и музыке для школы, учебники для студентов вузов, учебно-методические пособия, программы дополнительного образования, элективные курсы, разработанные сотрудниками Института художественного образования и культурологии. Существенным компонентом образовательной базы является обширная Международная коллекция детского рисунка. Коллекция является уникальным источником информации об истории детства, о ребенке в процессе взросления в разных странах мира на протяжении конца XIX – начала XXI вв. Хронологические границы коллекции: с 1897 года по настоящее время. Собрание насчитывает более 200 000 произведений художественного творчества детей в возрасте от младенчества до 17–18 лет из стран Азии, Америки, Африки, Европы, а также Австралии. Коллекция детского рисунка ИХОиК РАО представляет репрезентативный материал для изучения многих проблем художественного образования с позиций современной педагогики искусства

Науку и технологии представляют проекты, по которым проводятся научные исследования сотрудниками института. В рамках проектов разрабатываются содержание и механизмы модернизации художественного образования, создаются интегративные культуроёмкие педагогические технологии, которые можно использовать как в основном, так и в дополнительном образовании. Среди них: комплекс технологий по созданию интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства; технология интерактивного музицирования школьников и технология создания проекта «Дети на оперной сцене».

В комплекс технологий по созданию интеграционного образовательного пространства школы входит Кросс-культурная педагогическая технология «АРТ+». Технология работает на принципах: пересечения двух культур – гуманитарной и естественно-математической; взаимодополнения и трансформации когнитивного содержания в эмоциональное. Кросс-культурная технология «АРТ+» объединяет все предметы школьной программы вокруг искусства на основе емкого и универсального понятия «образ». Она построена на интеграции содержания учебных предметов за счет его конвергентности с искусством. Эта технология применялась в течение ряда лет в учебном процессе нескольких московских школ и показала существенный рост мотивации детей к получению знаний и значительное увеличение качества обучения. В настоящее время группа сотрудников института разрабатывает методику «пересечения» искусства с разными предметами программы начальной школы.

Инновационная педагогическая технология «Интерактивное музицирование школьников» направлена на создание условий проживания музыки в процессе её восприятия или создания. Технология построена на комплементарности музыкального воображения ребёнка с внешним источником звучания. Технология рассчитана на приобщение широкого круга детей к музыке, которое становится возможным благодаря обращению к электронным

музыкальным инструментам, благодаря которым творчество музыканта становится не только многогранным и увлекательным, но одновременно – доступным и продуктивным. Авторы предложили объединить в детском ансамбле электронные и элементарные инструменты. Таким образом, к игре в ансамбле, состоящем из двух-трёх синтезаторов, разнообразных простейших духовых и ударных инструментов, без труда можно привлечь весь класс, а музыкальная деятельность становится доступной для всех школьников. Технология разработана д.п.н., ведущим научным сотрудником института, композитором И.М. Красильниковым.

Внешним источником может выступать фонограмма, игра учителя или музыкантов-профессионалов, в т. ч. оркестровых коллективов. Таким образом, итогом работы в классе может стать проведение полномасштабных концертов с участием широких масс школьников (до 200 в каждом них) в сопровождении профессиональных оркестров. Такие концерты в последние два года с большим успехом прошли в Москве (трижды), Якутске (четырежды). В этом году запланированы ещё три подобных концерта в г. Перми. Ребёнок или подросток, вдохновленный результатами своей мульти-инструментальной деятельности в школьном классе и, особенно – выступающий на одной сцене вместе с профессионалами, безусловно, решит для себя вопрос об отношении к музицированию по-новому: «Так как могу – хочу, потому что у меня вместе с ребятами получается здорово!».

Ещё одна интересная технология создания проекта «Дети на оперной сцене». Эта технология получила распространение в общеобразовательных и музыкальных школах Перми и Пермской области. Всего в проекте задействованы учителя и ученики из 30 школ. Результатом реализации технологии стали спектакли оперного театра города Пермь – «Борис Годунов», «Малехитовая шкатулка» и другие, в которых дети поют на сцене вместе с профессиональными артистами. Технология разработана кандидатом педагогических наук, старшим научным сотрудником института М.С. Красильниковой.

Значимым механизмом модернизации образования, также как и любой другой отрасли, сегодня является маркетинг и продвижение инноваций института. Для того чтобы донести новые идеи, технологии, методики до школы сотрудники института проводят семинары, круглые столы, выставки детского рисунка и передвижные выставки художников-педагогов; сотрудники института приняли активное участие в Образовательном салоне, институт является площадкой ЮНЕСКО в России по художественному образованию, на сайте института работает Обсерватория художественного образования в странах СНГ, институт является учредителем электронного журнала «Педагогика искусства» (ВАК), и журнала «Учитель музыки». Сотрудники института являются членами творческих союзов и принимают участие в творческих встречах со студентами, преподавателями ВУЗов, учителями школ и педагогами дополнительного образования. Модернизация направлена на адаптацию всей совокупности условий к современному педагогическому процессу по художественному и музыкальному образованию на всех его уровнях, придание ему современного характера, приспособление к современным потребностям, связанным с одной стороны со сменой ценностных установок и ориентиров общества, а с другой стороны с потребностью сохранить традиционные образовательные и художественные ценности, свойственные культуре Отечества.

Библиографический список

1. Акишина Е.М., Кашекова И.Э., Олесина Е.П., Савенкова Л.Г. Предложения по структуре и содержанию Концепции предметной области «Искусство» в Российской Федерации. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2016; 8: 45 – 51.
2. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2011; 4: 3 – 7.
3. Kasheikova I., Kolosova S. In continuation of the discussion about ratio science and human knowledge in the education of modern man. *IJESE-IJESE – International Journal of Environmental and Science Education*. (ISSN13063065-Turkey-Scopus). 2016.
4. Macridis R.C., Brown B.E. *Comparative Politics: Notes and Readings*. Homewood, IL: Dorsey, 197: 428.

References

1. Akishina E.M., Kasheikova I.E., Olesina E.P., Savenkova L.G. Predlozheniya po strukture i sodержaniyu Konceptii predmetnoj oblasti «Iskusstvo» v Rossijskoj Federacii. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. 2016; 8: 45 – 51.
2. Il'chenko V.R., Guz K.Zh. Modernizaciya sodержaniya obrazovaniya kak nacional'naya problema. *Pedagogika*. 2011; 4: 3 – 7.
3. Kasheikova I., Kolosova S. In continuation of the discussion about ratio science and human knowledge in the education of modern man. *IJESE-IJESE – International Journal of Environmental and Science Education*. (ISSN13063065-Turkey-Scopus). 2016.
4. Macridis R.C., Brown B.E. *Comparative Politics: Notes and Readings*. Homewood, IL: Dorsey, 197: 428.

Статья поступила в редакцию 27.04.18

УДК 371

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Russia),
E-mail: beror63@mail.ru

Rubanova E.I., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Ibragimova R.Yu., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

AESTHETIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL COMFORT CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL DIALOGUE. The article highlights some features of psychological safety of children that authors disclose through the creation of aesthetic educational preschool educational institutions. The period covered by the process is interpreted by the authors as a set of requirements aimed at dialogue and cross-fertilization of cultures that form the spiritual and moral values. In this context, the dialogue of cultures, which is a basis of the proposed integrated authoring classes that promote the efficiency of the process of creating a culture of inter-ethnic communication.

Key words: emotional well-being, cognitive activity, performance, psychological adaptation, individual approach.

В.К. Агагаимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии ДГПУ,
E-mail: beror63@mail.ru

Е.И. Рубанова, ст. преп. факультета специального (дефектологического) образования, ДГПУ, E-mail: beror63@mail.ru

Р.Ю. Ибрагимова, ст. преп. факультета специального (дефектологического) образования ДГПУ,
E-mail: beror63@mail.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В АСПЕКТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В статье освещаются некоторые особенности психологической безопасности детей, которую авторы раскрывают через создание эстетической воспитательной среды дошкольных образовательных учреждений. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность требований, направленных на диалог и взаимообогащение культур, формирующих духовно-нравственные ценности. В этом контексте диалог культур, являющийся основой предложенной авторской комплексных занятий, способствующей повышению эффективности процесса формирования культуры межнационального общения.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, познавательная активность, эффективность деятельности, психологическая адаптированность, индивидуальный подход.

Политические и социально-экономические изменения происходящие в современной России оказывают существенное влияние на все аспекты жизни и деятельности. В обществе формируются новые отношения и ценности, появились непривычные критерии оценок различных процессов и явлений. В этой связи важен процесс создания адекватного новому времени механизма интенсивного обновления мировоззрения, ориентирующего тенденцию современного образования на создание условий оптимального интеллектуального и духовного развития подрастающего поколения. В данном контексте детство выступает как то время, для которого возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры. На историческом этапе духовного обновления общества неопределимую роль в нравственно-эстетическом воспитании играет стремление к возрождению национальной культуры и включению детей всех возрастов в народное искусство.

Дагестан, являющийся многонациональной республикой, характеризуется тем, что на его территории на протяжении веков мирно сосуществовали народы разных языковых групп. Исторически сложившееся положение дагестанской цивилизации способствует прогрессу диалога культур как фактора формирования духовно-нравственной личности. Поэтому наша республика признаётся историками, философами, педагогами, культурологами как уникальная лаборатория, в которой необходим поиск оптимально позитивных путей развития и личностного становления подрастающего поколения через культурное сотрудничество и художественно-творческую деятельность.

Образовательные учреждения в поликультурном обществе способны обеспечить формирование и развитие личности ребёнка, имеющего возможность переходить от родной национальной культуры – к общероссийской и через неё – к мировой. Данный процесс можно объяснить тем, что универсальные культурные ценности создаются усилиями всех народов, и культура каждого из них способна раскрыть национально-духовный образ мира. Развитие потенциала личности, его реализация ведут к обогащению всего общества. Поэтому особая роль в формировании и развитии во всех возрастных периодах, начиная с дошкольного возраста эталонов нравственного, эстетического отношения к окружающей жизни принадлежит богатым, многовековым традициям народного искусства Дагестана, заложенными в народной

музыке, сказках, декоративно-прикладном искусстве, различных играх и т. д. [1].

Вышеизложенное подтверждает актуальность проблемы приобщения подрастающего поколения к художественно-эстетическим и нравственным ценностям на основе комплексного, интегрированного принципа в эстетическом воспитании детей, в котором народное художественное творчество является средством гуманизации педагогического процесса, создающего благоприятную среду для каждого ребёнка и обеспечивающего его духовное развитие.

Можно сделать вывод о том, что отечественная психолого-педагогическая наука определяет эстетическое воспитание, во-первых, как развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать красоту в жизни и искусстве, во-вторых, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, а также как приобщении к художественной деятельности, развития художественных способностей (Л.Я. Венгер, Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, и др.). В эстетическом воспитании к решающим факторам можно отнести особенности окружающей действительности (природы, быта, труда, общественной жизни) и искусство (музыка, литературы).

Характеризуя задачи эстетического воспитания детей дошкольного возраста, исследователи делят их на четыре группы, каждая из которых имеет определенную направленность.

Задачи первой группы направлены на формирование эстетической чувствительности, накопление фонда эстетических образцов, стремления к развитию эстетической эмоциональности, чувствительности, заинтересованности.

Задачами второй группы является расширение объема эстетических знаний, стимулирование детей к проявлению эстетических суждений и оценок. Педагогическая деятельность направлена на знакомство с правильным определением прекрасного и безобразного, комического и трагического в реальной жизни и искусстве, способствующие осознанному пониманию красоты. В данном процессе задействованы разнообразные стандарты: эмоциональные, сенсорные, искусствоведческие.

К задачам третьей группы отнесены те, которые способствуют активному приобщению к эстетической деятельности: развитие художественного и эстетического восприятия; формирова-

ние первичных умений и навыков художественной деятельности; воспитание потребности активно и творчески вносить элементы красоты в жизнь, природу, собственный облик, в отношения с другими людьми.

Следовательно, принципами интегрированного взаимодействия различных видов искусства и художественно-творческой деятельности являются:

- тесная взаимосвязь народного и классического искусства;
- активное введение народного искусства в воспитательную работу ДОО;
- стимулирование детей для участия в различных видах творческой художественной деятельности;
- создание благоприятной эмоциональной обстановки для стремления к занятиям художественной деятельностью;
- учет индивидуальных способностей каждого ребёнка с учётом их предпочтений, интересов уровня художественной деятельности, сочетание групповой и индивидуальной работы;
- создание художественной среды ДОО с максимальным использованием продуктов детского художественного творчества;
- позитивное отношение к различным формам детской художественно-творческой деятельности, в какой бы форме оно не проявлялось;
- широкое использование побуждающих методов в работе с детьми, в том числе – игровых [2].

Доказано, что позитивное развитие личности дошкольника направленное на стимулирование его инициативности, самостоятельности, должно быть ориентировано на технологии, обеспечивающих полноценное развитие детей в условиях эмоционального благополучия [3].

Более того, исследование Р.М. Чумичевой направлено на утверждение положения о связи искусства и игры, объединенных единым художественно-игровым действием, которому автор отводит функцию формирования духовных ценностей личности. Поэтому связь игровой деятельности и искусства позволяет осуществлять эстетическое и художественное воспитание. Если ребёнок, играя, входит в мир искусства, то это будет способствовать развитию умения внутренне продумывать построение своей деятельности, стимулировать эмоциональную и творческую активность [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа современного дошкольного воспитания должна быть построена в двух взаимосвязанных и смежных по характеру стратегиях – модернизация содержания и использование современных образовательных технологий. При этом основой первого направления является учение В.А. Сухомлинского о том, что воспитание в широком смысле слова характеризуется как многогранный процесс духовного обогащения и обновления, позволяющий детям жить в мире красоты, творчества [4].

Проведённое нами анкетирование работников дошкольных образовательных учреждений Дагестана позволило выявить трудности практической работы по реализации национально-регионального компонента. Педагоги отмечали слабое учебно-материальное обеспечение, отсутствие методической оснащённости. Также указывалась настоятельная необходимость учёта ориентации воспитательного процесса на этнические культурные духовно-нравственные потребности и интересы различных национальных групп.

Современное мультикультурное общество нуждается в разработке комплексной системы эстетического воспитания через народное искусство. В связи с этим, можно утверждать, что существует *противоречие* между необходимостью стратегического использования народного искусства Дагестана в эстетическом воспитании детей и отсутствием методического обеспечения этого процесса в воспитательно-образовательной деятельности.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы, позволил предположить, что процесс эстетического воспитания детей 5–6 лет будет эффективным при условии, если:

- стратегическим направлением педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении будет создание позитивного эмоционального климата, направленного на развитие диалога культур в процессе художественно-эстетической деятельности;
- возрастные особенности являются определяющими при отборе художественных произведений (литературных, декоративно-прикладных, музыкальных);
- индивидуальный подход определен основой художественно-эстетической деятельности дошкольников в процессе интегрированных занятий;
- сотрудничество детского сада и семьи проходит в русле диалога культур, в процессе которого осуществляется духовно-нравственное и эстетическое воспитание и развитие детей.

Основой разработанных нами комплексных занятий является декоративно-прикладное искусство Дагестана, сосредоточенное в центрах народных промыслов: гончарное искусство Балхара, ювелиры Кубачей, мастера насечки Унцукуля, ковровое искусство Табасарана. Занятия сгруппированы по блокам, этом каждый является самостоятельным, законченным и вместе с тем связанным с предшествующими и последующими блоками, что и составляет целостность структуры всей системы. Каждый из разработанных блоков имеет интегрированную основу и строится на соответствующих принципах, таких как:

- планомерная организационная основа всех составляющих образовательно-воспитательного процесса направленного на нравственно-эстетическое воспитание;
- интеграция народного искусства в русле диалога культур;
- формирование и обогащение представлений детей о народном искусстве и активизацию художественно-творческой деятельности детей;
- применение методов авансированного успеха, учет индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

В структуру каждого блока включены указания по организации предварительной и последующей после занятия работе с целью реализации заключительного этапа составными частями которого являются выставки, спектакли, коллективные творческие панно и т. д. Следовательно, работа педагогического коллектива дошкольных образовательных учреждений Дагестана должна быть направлена на только на сохранение самобытности этнической культуры, но и на её развитие, тем самым способствуя обогащению культуры многонациональной России, являющейся составной частью мировой цивилизации. При этом основное внимание необходимо направлять на диалог и взаимообогащение культур формирующих духовно-нравственные ценности. В этом контексте диалог культур, являющийся основой разработанных нами комплексных занятий по эстетическому воспитанию дошкольников средствами народного искусства Дагестана, помогает детям понять и родную культуру и культуру других народов, что способствует эффективности процесса формирования культуры межнационального общения. Мы убеждены, что в процессе эстетического воспитания дошкольников происходит интенсивное формирование духовно-нравственных ценностей при условии расширения и обогащения содержания работы образовательного учреждения, активизации творческой и познавательной активности всех участников процесса – родителей, педагогов, детей. Поэтому разработанные нами комплексные занятия, имеющие в основе народное творчество художественных промыслов Дагестана, в условиях диалога культур позволяют совершенствовать и обогатить воспитательно-образовательный процесс ДОО.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Рубанова Е.И., Ибрагимова Р.Ю. Игра как средство коррекции нарушений в сфере эмоциональной жизни детей дошкольного возраста. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; 55-8: 15 – 21.
2. Агарагимова В.К., Назаралиев И.А. Воспитательные возможности метода сказкотерапии в психолого-педагогической работе с детьми в условиях школы-интерната. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 1 (61): 83 – 89.
3. Атемаскина Ю.В. Проектная деятельность педагога: сущность и технология. *Детский сад от А до Я*. 2008; 3.
4. Бехтерева Е. Технология формирования ответственности. *Дошкольное воспитание*. 2010; 8.
5. Бышева М. Социальное познание старшего дошкольника: проблемы и их решение. *Дошкольное воспитание*. 2009; 9.

References

1. Agaragimova V.K., Rubanova E.I., Ibragimova R.Yu. Igra kak sredstvo korrektsii narushenij v sfere `emotsional'noj zhizni detej doshkol'nogo vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; 55-8: 15 – 21.
2. Agaragimova V.K., Nazaraliev I.A. Vospitatel'nye vozmozhnosti metoda skazkoterapii v psihologo-pedagogicheskoj rabote s det'mi v usloviyah shkoly-internata. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2016; 1 (61): 83 – 89.
3. Atemaskina Yu.V. Proektnaya deyatel'nost' pedagoga: suschnost' i tehnologiya. *Detskij sad ot A do Ya*. 2008; 3.
4. Behtereva E. Tehnologiya formirovaniya otvetstvennosti. *Doshkol'noe vospitanie*. 2010; 8.
5. Byvsheva M. Social'noe poznanie starshego doshkol'nika: problemy i ih reshenie. *Doshkol'noe vospitanie*. 2009; 9.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 371

Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

Magomedkhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization of FNK (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

THE BASICS AND SPECIFICS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY. The article reveals modern problems of a family, the need to find new, innovative approaches to solve them. The authors note that the need for the state program of social support of citizens, aimed at ensuring the minimum, statutory guarantees, deterrence measures, blocking the negative social trends that have emerged in recent years, determine the contents of the modern state social policy. The normative-legal, socio-demographic and organizational-managerial approaches to the study of the problem of social protection are characterized. Support given in time to the family releases distress or crisis from many unresolved problems.

Key words: social and pedagogical support, moral attitudes, socialization, social protection, traditional Russian family.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru
У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ

В статье раскрываются современные проблемы семьи, необходимость поиска новых, нетрадиционных подходов их решения. Авторы отмечают, что потребность в государственной программе социальной поддержки граждан, направленной на обеспечение минимальных, нормативно закреплённых гарантий, мер сдерживания, блокирования негативных социальных тенденций, возникших в последние годы, определяют содержание современной государственной социальной политики. Характеризуются нормативно-правовой, социально-демографический и организационно-управленческий подходы к исследованию проблемы социальной защиты. Вовремя полученная поддержка освобождает семью, неблагополучную или испытывающую кризис, от многих не решённых и не решаемых проблем.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, нравственные установки, социализация, социальная защита, традиционная российская семья.

Изменения социальных норм, нравственных общественных установок коренным образом изменили устои традиционной российской семьи. Результат – неблагоприятная социально-демографическая динамика, резкое расслоение семей по финансово-экономическому доходу, социальное сиротство, детская и подростковая безнадзорность. Налицо кризис института семьи. Но по своей природе семейные отношения продолжают оказывать огромное влияние на процесс развития и социализации каждого члена семьи, и приходится наблюдать, как проблемы взрослых порождают и усугубляют проблемы детства [1]. Масштабы и новизна современных проблем семьи обуславливают необходимость поиска новых, нетрадиционных подходов, определяют многовариантность их решения. В этом поиске не последняя роль принадлежит теоретическому осмыслению предпосылок формирования социально-педагогической поддержки семьи, тенденций её развития, проблем и противоречий этого процесса. Потребность в выверенной тактике и стратегически государственной программе социальной поддержки граждан, направленной на обеспечение минимальных, нормативно закреплённых гарантий, мер сдерживания, блокирования негативных социальных тенденций, возникших в последние годы, определяют содержание современной государственной социальной политики.

В связи с тем, что наше общество перешло сегодня к рыночным отношениям, актуальным становятся проблемы социальной защиты отдельных социально уязвимых групп населения: детей, молодежи, инвалидов, пожилых людей, безработных, беженцев и др. Имеется много литературы, которая посвящена раскрытию механизма социальной защиты в форме социальной работы. Это во многом связано с созданием государственных целевых программ, задачей которых является помощь конкретным группам населения. Исследуются вопросы организации социальной защиты на

национально-региональном уровне и в связи с развитием местного самоуправления. Не малый интерес представляют попытки исследования проблем социальной защиты в рамках коммерческого и негосударственного сектора. При исследовании проблемы социальной защиты преобладает нормативно-правовой подход, социально-демографический подход и организационно-управленческий подход.

Социальная защита как определённая система взаимоотношений в нашем обществе существовала всегда. В психолого-педагогической литературе высказывается мысль, что защищаемость социальность человека, его социальные права и свободы, гарантируется удовлетворение его базовых жизненных потребностей. В связи с этим, человек может существовать в обществе именно как человек. Представление о социальной защите как системе общественных отношений даёт наиболее развернутое определение. Она рассматривается как система общественных отношений по созданию благоприятных условий населения. В нее входит деятельность организаций по созданию благоприятной для человека окружающей действительности, охране детства, охране здоровья граждан, оказанию помощи семье и др.

На современном этапе в нашем обществе формируется новая модель социальной защиты населения, которая соответствует рыночным отношениям. В целом она основана на системе социальной защиты советского периода. Система социальной защиты населения на современном этапе еще не получила окончательного институционального оформления. Но её формирование происходит как развитие трех основных государственных институтов, таких как: система социального обеспечения, которая реализует принцип всеобщности при предоставлении социальных благ. Например, система социального страхования, которая предполагает принцип обязательности; система конкретной по-

мощи и социального обслуживания неимущих слоев населения и так далее. Сегодня создаются основания для развития частной системы социальной защиты. Она основывается в любом обществе на принципе ответственности каждого человека за свою семью и свою тоже. Гарантиями этой системы социальной защиты являются зарабатываемые своим трудом и предпринимательской деятельностью доходы, а также собственные сбережения. Она создается на добровольном принципе и требует, чтобы соблюдался принцип взаимосвязи страхового взноса и получаемого социального блага [2]. Социальная защита как система практических действий осуществляется на основе, которая соответствует нормативно-правовым актам, материальных ресурсов и включает определенную организаторскую деятельность.

Понятия «социальная помощь» и «социальная поддержка» являются новыми для нашей науки и практики. Социальная помощь означает систему отношений в обществе, которая складывается между гражданами, имеющими доход ниже прожиточного минимума, и органами государства по поводу предоставления им денежных выплат. Это делается для обеспечения им прожиточного минимума и удовлетворения основных потребностей граждан. «Социальная поддержка» включает меры для предоставления помощи гражданам, которые имеют доход не меньше прожиточного минимума, но нуждаются в дополнительной поддержке в связи с трудной жизненной ситуацией.

Социальное обеспечение как социальный институт выполняет ряд основных общественных функций. Например, к функциям социального обеспечения относятся: социальная, экономическая, политическая, демографическая функции. Экономическая функция социального обеспечения состоит в его положительном воздействии на интересы и потребности людей как участников процесса производства, экономику. Наряду с этим, она распадается на производственную, распределительную и обеспечительную [3].

На основании распределительной функции происходит доведение до потребителей особенных материальных благ и услуг определенным экономическим способом. Сущность обеспечительной функции состоит в поддержании достаточной степени материального благосостояния людей, для которых средства социального обеспечения (пенсии, пособия и т. п.) являются источником существования, в предупреждении обнищания народа.

В производственную функцию входит стимулирование граждан к трудовой деятельности и повышение производительности труда, воспроизводства рабочей силы посредством создания комфортных условий для формирования способности к труду у несовершеннолетних и освобождения трудовых ресурсов от взрослых людей и больных работников.

Социальная функция означает, что социальное обеспечение направлено на предупреждение и устранение последствий разных жизненных ситуаций. В зависимости от конкретной направленности она может выступать как реабилитационная, защитная или компенсационная функция.

Защитная означает защиту людей от неблагоприятных последствий жизненных ситуаций, а также от разных негативных последствий рыночной экономики. Данная функция реализуется за счет пособий, выплат пенсий, материальной помощи и предоставления услуг. Реабилитационная функция состоит в восстановлении физических и других способностей нетрудоспособных, адаптации их к трудовой деятельности. Она осуществляется посредством таких видов обеспечения, помогающие восстановлению трудоспособности людей и вовлечению их в трудовой процесс.

Компенсационная функция связана с возмещением утраченного дохода, а также повышенных расходов в случае утраты заработка или доходов. Политическая функция означает, что социальное обеспечение служит средством реализации политики

государства, то есть, социальной политики. Она способствует предотвращению снижения уровня жизни населения, улучшению материального положения его различных слоев, снижению роста социальной напряженности в обществе.

Моральная функция основана на утверждении гуманизма в сознании граждан таких ценностей, как отзывчивость, милосердие, чуткость и др.

Социально-психологическая функция проявляется в формировании чувства защищенности, достоинства у людей в условиях возрастающих социальных рисков в обществе на современном этапе. Демографическая функция проявляется во влиянии социального обеспечения на демографические процессы в нашем обществе. В её содержание входит материальное стимулирование развития и укрепления семьи, продолжительность жизни, повышение рождаемости и др.

Самостоятельным видом социального обеспечения, которая имеет актуальное значение для современного общества, является система социального обслуживания. Она выступает как система отношений, которая складывается по поводу оказания разных социальных услуг, предоставляемых бесплатно или на льготных условиях в организациях.

Социальное обслуживание включает разные виды. Это – стационарное, социальное и медицинское обслуживание на дому, социально-консультативная помощь, срочное социальное обслуживание и др. Социальное обслуживание закрепляется за социальными службами.

Такие услуги могут оказывать и граждане, которые занимаются предпринимательской деятельностью по социальному обслуживанию населения. Социальные услуги определяются как действия по оказанию человеку социальной службы помощи. Для организаций стационарного обслуживания и обслуживания на дому есть такие услуги, как психологические, материально-бытовые; услуги по организации питания, быта, досуга; санитарно-медицинские и санитарно-гигиенические; услуги по организации получения образования и профессии инвалидами; правовые услуги и так далее.

Срочная социальная помощь, которая организуется при органах социальной защиты, предполагает разовые услуги, тем, кто особо нуждается в социальной поддержке гражданам, материальной помощи, медико-психологической помощи, юридических консультациях. Организационными формами социального обслуживания выступают комплексные центры социального обслуживания населения, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей и др. Социальная работа связана с проявлениями социального неблагополучия. Она направлена на преодоление неблагополучия, на нормализацию отношений, на утверждение жизненных стандартов. Объектами социальной работы выступают индивиды или группы людей, которые испытывают жизненные проблемы, в силу объективных, обстоятельств или субъективных причин [3].

Социальные работники, действуя в рамках соответствующих организаций, используют специфические средства, также методы разрешения жизненных проблем граждан, развивают необходимые технологии, в том числе, которые обеспечивают социальную поддержку семьи. Суть социальной поддержки состоит в том, чтобы помочь семье преодолеть что-то негативное в её жизни, какое-либо препятствие.

Вовремя полученная поддержка освобождает семью, неблагополучную или испытывающую кризис, от многих нерешенных и не решаемых проблем.

Налицо необходимость социально-педагогической поддержки этой категории семьи, но при этом не разработаны, ни содержание, ни формы такой поддержки.

Библиографический список

1. Бандура А., Уолтере Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. Москва, 2000.
2. Никитина В.А. *Социальная педагогика*. Москва, 2000.
3. Курбанова А.Б., Магомедханова У.Ш. *Проблема психолого-педагогической поддержки в начальном образовании*. Коллективная монография. Москва, 2016.

References

1. Bandura A., Uoltere R. *Podrozkovaya agresiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semejnyh otnoshenij*. Moskva, 2000.
2. Nikitina V.A. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2000.
3. Kurbanova A.B., Magomedhanova U.Sh. *Problema psihologo-pedagogicheskaj podderzhki v nachal'nom obrazovanii*. Kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 29.04.18

УДК 371

Asadulaeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

Magomedkhanova U.Sh., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization of FNK (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru*

WAYS TO USE ETHNOCRACY IN TEACHING MERCY IN A PRIMARY SCHOOL. The article describes the charity education in younger schoolchildren on the basis of ethnic traditions. The authors note that in the process of education of charity it is important to state moral knowledge, to reproduce the accumulated life experience in the education of charity, to recreate a sample of the moral norm. The formation of moral beliefs must begin with the study of such traditions of people that bring knowledge about behavior, sensitivity, mercy, i.e. the basic requirements for behavior in the modern society. In addition, the role of collective perspectives is discussed, since their optimal construction contributes to a clear and high-quality organization of students' practical activity, the effectiveness of the charity education of junior schoolchildren with the use of ethnotraditions.

Key word: charity, ethnic traditions, formation of personality, moral beliefs, norms of behavior in society, tolerance, compliance, goodwill.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена описанию особенностей воспитания милосердия у младших школьников на основе этнических традиций. Авторы отмечают, что в процессе воспитания милосердия важно изложить нравственные знания, воспроизвести накопленный жизненный опыт в воспитании милосердия, воссоздать образец нравственной нормы. Формирование нравственных убеждений надо начинать с изучения таких традиций народа, которые несли в себе знания о поведении, о чуткости и милосердии, об основных требованиях к поведению в современном обществе. Кроме этого, обсуждается роль перспектив коллектива, поскольку оптимальное их построение способствует четкой и качественной организации практической деятельности учащихся, эффективности воспитания милосердия младших школьников с использованием этнотрадиций.

Ключевые слова: милосердие, этнические традиции, формирование личности, нравственные убеждения, нормы поведения в обществе, терпимость, уступчивость, доброжелательность.

Воспитание милосердия на этнотрадициях связано с сознательным воздействием на все условия, которые формируют личность младшего школьника. В процессе воспитания милосердия у детей формируются убеждения, которые позволяют личности совершать тот или иной поступок сознательно, то есть с пониманием его целесообразности.

Психологическое сопровождение свободного развития личности в этнокультурном пространстве Дагестана является одним из приоритетных направлений деятельности педагогов и психологов [1].

Особое внимание при этом уделяется формированию личности у детей младшего школьного возраста в новой социально-психологической ситуации.

Воздействие этнотрадиций в процессе воспитания милосердия обеспечивает наибольшую результативность формирования у детей младшего школьного возраста, адекватных реальной действительности предвставлений, совпадение степени нравственного развития с фактическими отношениями, в которые включена личность, выбор правильных форм поведения в разных жизненных ситуациях.

Однако всё это возможно при умелом выборе способов, которые реализуются через разные методы и формы воспитания милосердия на этнотрадициях. Основными методами воспитания милосердия у младших школьников с использованием этнотрадиций является самовоспитание, деятельность, ученический коллектив, неразрывно связанные с общими условиями эффективности использования этнотрадиций.

Учебно-воспитательный процесс наиболее успешно осуществляется в разных видах деятельности, так как там формируются и совершенствуются нравственные убеждения младших школьников, постоянно обогащаются нравственные чувства.

В процессе воспитания милосердия важно концентрированно изложить нравственные знания, воспроизвести накопленный жизненный опыт в воспитании милосердия, воссоздать образец нравственной нормы. Всё это и достигается репродуктивной деятельностью, которая способствует развитию умственных способностей и чувств учащихся младших классов, также способствует подражанию лучшим образцам поведения.

Деятельность нацеливает ребят на умелое овладение нормами морали, развивает у них логическое мышление и выраба-

тывает умения анализировать нормы поведения в обществе. Основными видами деятельности, как мы знаем, являются учебная и вне учебная деятельности и др.

В процессе учебной деятельности в непосредственном общении с педагогом и одноклассниками формируется милосердие ученика, обогащается его жизненный опыт.

Огромное нравственное воспитательное воздействие на младших школьников оказывает предмет «Ознакомление с окружающим миром». Содержание изучаемых тем по данной дисциплине способствует развитию у учащихся начальных классов интереса к явлениям окружающего мира, труду и здоровью людей.

Мало того, при изучении данного предмета также формируются милосердие к окружающим, а выполняемые задания учителем с учащимися на уроке организуют совместную работу детей, где и проявляется взаимопомощь и поддержка. Характер нравственных взаимоотношений, формирующиеся на уроке в процессе обучения, закрепляется и может в какой-то мере видоизменяться во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность богата разнообразием в содержании конкретной деятельности ребят.

В процессе разной внеурочной деятельности между учениками формируются взаимоотношения, которые определяются особенностями личности каждого учащегося. Складывающиеся отношения во внеурочной деятельности определяют и дальнейший ход развития личности.

Чтобы дети научились действовать вместе, совместно планировать свою работу, распределять свои обязанности, выполнять данные им поручения и иметь в виду всю работу в общем, педагог сначала объясняет и показывает младшим школьникам, как все это надо делать и как выполнялось старшим поколением.

Постепенно учитель начальных классов предоставляет ученикам достаточно самостоятельности в решении различных задач, приучает их к поиску необходимых решений на возникающие вдруг проблемы, требует того, чтобы каждый ученик работал бы активно без постоянной помощи извне.

Другим видом деятельности является дидактическая игра, которая тесно связано с этнотрадициями. Несмотря на то, что основным видом деятельности у младших школьников становится учение, однако игра занимает особое место в их жизнедеятельности. Игровая деятельность ребят, связанная с этнотради-

циями, способствует развитию между младшими школьниками определенных взаимоотношений. Ценность дидактической игры заключается в том, что в ней развивается способность творческого воображения, которая является основой в различных видах деятельности.

Игровая деятельность способствует решению такой задачи как: воспитание у учащихся нравственных качеств, в частности милосердия и организаторских способностей. Следовательно, участие младшего школьника в разных видах деятельности, даёт ему возможность показать наиболее сильные стороны личности, не связанные только с интеллектуальной деятельностью. Возможность активно проявлять себя не только в учении, но и в игровой деятельности, в труде, в искусстве, спорте существенно влияет на положение учащегося в ученическом коллективе. В этой ситуации статус ученика будет зависеть не только от его успеваемости, а именно, от нравственной воспитанности. Общение между учащимися начальных классов в различных видах деятельности является той реальной основой, на которой складываются и развиваются нравственные взаимоотношения в ученическом коллективе. Всем известно, что в любом коллективе складываются две системы взаимоотношений: межличностная и деловая. С помощью педагога учащиеся начальных классов учатся осмысливать реальные взаимоотношения, видеть и отмечать проявление терпимости, милосердия, уступчивости, доброжелательности, справедливости, заинтересованности в успехе общего дела. А все это поможет правильному формированию самооценки своих поступков, самовоспитанию, которое является следующим путем нравственного воспитания с использованием этнотрадиций.

Формирование ученического коллектива через этнотрадиции способствует зарождению ученических традиций, формированию у младших школьников милосердия и чуткости, взаимопомощи и способствует наиболее результативному нравственному воспитанию. В зависимости от того, как складываются данные отношения, какую позицию занимают ученики и учителя начальных классов, процесс воспитания принимает разные организационные формы. Они характеризуют планирование и организацию воспитательной деятельности, учет и оценку результатов, в связи с чем формы нравственного воспитания тесно связаны с частными и специфическими условиями результативности использования этнотрадиций.

Классифицируют формы нравственного воспитания в зависимости от коллектива учащихся. На основании этого выделяют фронтальную, групповую, индивидуальную формы [2].

Правомерна и классификация форм организации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания.

Библиографический список

1. Кадиева Р.И., Магомедханова У.Ш. Психологическое сопровождение свободного развития личности в этнокультурном пространстве Дагестана. *В мире научных открытий*. 2010; 4-17: 121 – 123.
2. Асадулаева Ф.Р. Приобщение младших школьников к национальной культуре средствами родного языка в процессе обучения и воспитания: монография. Махачкала, 2008.
3. Асадулаева Ф.Р., Сулаева И.М. Сущность и особенности организации учебно-воспитательного процесса в школах полиэтнической среды. *Мир науки, культуры и образования*. 2015; 2: 36 – 38.
4. Кадиева Р.И., Кадиев Т.Т., Магомедханова У.Ш. Личность в этнокультурном пространстве: свободное развитие и личностный рост. *В мире научных открытий*. 2011; 4.1: 594 – 601.

References

1. Kadieva R.I., Magomedhanova U.Sh. Psihologicheskoe soprovozhdenie svobodnogo razvitiya lichnosti v `etnokul'turnom prostranstve Dagestana. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2010; 4-17: 121 – 123.
2. Asadulaeva F.R. Priobshenie mladshih shkol'nikov k nacional'noj kul'ture sredstvami rodnogo yazyka v processe obucheniya i vospitaniya: monografiya. Mahachkala, 2008.
3. Asadulaeva F.R., Sulaeva I.M. Suschnost' i osobennosti organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa v shkolah poli`etnicheskoj sredy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2015; 2: 36 – 38.
4. Kadieva R.I., Kadiev T.T., Magomedhanova U.Sh. Lichnost' v `etnokul'turnom prostranstve: svobodnoe razvitie i lichnostnyj rost. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2011; 4.1: 594 – 601.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 371

Asadulaeva S.A., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru
Rasulova P.A., senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

THE USE OF OBJECTIVES WITH ECONOMIC CONTENTS AT LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL.

The article reflects the role of socio-economic changes in people's lives and how these changes affected the school curriculum. The authors consider the issues of economic education and upbringing of schoolchildren, they turn to experts who deal with this problem. The article gives description of the basic economic qualities that schoolchildren should cultivate in themselves and that the school

curriculum should help them develop in themselves. The practical aspect of this issue and the most difficult problems are considered. As a possible solution, the authors propose to introduce into the mathematical program the practice of economically oriented tasks that will allow schoolchildren to lay the foundation for a qualitative economic education and to prepare for an adult life.

Key words: economic problems, economic education, mathematical culture, tasks with economic content.

С.А. Асадулаева, ст. преп. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,
E-mail: Uma-sh@mail.ru

П.А. Расулова, доц. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала,
E-mail: karaeva1971@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье отражена роль социально-экономических изменений в жизни людей и как эти изменения сказались на школьной образовательной программе. Авторы рассматривают вопросы экономического образования и воспитания школьников, обращаются к экспертам, занимавшимся данной проблемой. В статье даётся характеристика основным экономическим качествам, которые школьники должны в себе воспитать и которые школьная программа должна помочь им в себе развить. Рассматривается практический аспект данного вопроса и самые труднопреодолимые проблемы. В качестве возможного решения авторы предлагают ввести в математическую программу практику экономически ориентированных задач, которые позволят школьникам заложить в себе фундамент качественного экономического образования и подготовиться к взрослой жизни.

Ключевые слова: экономические задачи, экономическое образование, математическая культура, задачи с экономическим содержанием.

Социально-экономические преобразования в стране привели к изменению уровня жизни людей, что повлекло необходимость адаптации личности к современным рыночным условиям и, в свою очередь, возникновению проблемы поиска эффективного решения задач повышения качества экономического образования учащихся как одного из ведущих направлений совершенствования российского образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования сказано, что одним из главных результатов освоения общего образования является метапредметный результат: «освоение способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях». В контексте решения проблемы экономического образования младших школьников речь идет о передаче им базовых знаний о личной, семейной экономике, о формировании основы для подготовки поколения, способного к жизненному и профессиональному самоопределению в условиях рыночных отношений. Однако само по себе наличие базовых экономических знаний не является залогом формирования экономически грамотной личности. Только активная позиция младших школьников в процессе экономического образования дает возможность выбора каждому учащемуся индивидуальной траектории своего развития, области для самореализации, что обеспечивается прочными экономическими знаниями, умениями и навыками и обуславливает полноценную жизнедеятельность в современных рыночных условиях [1].

В процессе изучения публикаций авторов по данной проблематике отмечаем, что если ранее первостепенное значение придавалось формированию таких качеств, как бережливость, трудолюбие, то теперь ряд экономических качеств личности, формируемых в школьном возрасте, расширился, и в него вошли следующие качества: организованность, ответственность, последовательность, целеустремленность, планомерность, исполнительность, самокритичность, активность. При этом отмечается необходимость развивать у учащихся экономичность, расчетливость, стремление к накоплению знаний и достигать в повседневной практической деятельности наибольших результатов при наименьших затратах.

Что же касается состояния дел на практике, то в отдельных школах экономическое образование младших школьников ведется по нескольким направлениям: введение экономических знаний в процессе преподавания основных учебных предметов; введение интегрированного курса, введение специального предмета в курс начальной школы. К сожалению, в большей части школ формирование экономической культуры младших школьников происходит стихийно, продуктивность работы по экономическому образованию и воспитанию невысока. На наш взгляд, основная причина низкой эффективности экономического образования и воспитания младших школьников как основы формирования их экономической культуры состоит в том, что в этой работе нет системы. Во-первых, учителя начальных классов не имеют специальной научно-методической

подготовки в области экономики. Во-вторых, используются традиционные подходы, методы и способы обучения и воспитания без учета специфики самого предмета «Экономика». В-третьих, в настоящее время крайне мало учебно-методической литературы, которая соответствует психологическим особенностям младшего школьного возраста, а по содержанию отвечает требованиям ФГОС НОО современным положениям экономической науки [2].

Таким образом, в новых условиях социально-экономического развития России вопросы формирования экономической культуры подрастающего поколения становятся важной стратегической проблемой образовательной системы.

На изучение экономики в начальной школе не отводится специального учебного времени. В связи с этим необходимо использовать потенциал основных образовательных областей, изучаемых в начальной школе в частности математики. Обучение математике в школе – это та область школьного образования, где без особой нагрузки для детей можно организовать работу по формированию элементарных основ экономических знаний. От этого выиграет и само математическое образование в школе, так как будет способствовать формированию у детей математической культуры, являющейся основой общечеловеческой культуры на современном этапе развития общества. Здесь не требуется особых теоретических знаний, поскольку практикой ребенок вовлечен в решение задач экономического характера: в семье, на улице, на производстве, а школе нужно только открыть ребенку глаза на осмысление этой реальности, помочь ему быть активным соучастником в решении этих задач.

К сожалению, школьное обучение стоит в стороне от решения таких задач, математическое образование не оказывает заметного влияния на формирование у учащихся элементов экономических знаний.

Эффективному постижению азов экономики поможет решение задач, в содержании которых идёт речь о производстве, урожайности, стоимости, о природе и сохранении её богатства, о преимуществах в условиях труда и его оплаты и т. п. Следует отметить, что определенное количество задач, включенных в учебники математики, являются задачами с экономическим содержанием. При их решении дети обучаются элементарным расчётам, оценивают сравнительную выгоду той или иной покупки, сделки, предпринимательской деятельности и т.п. В силу того, что изменить содержание курса математики предусмотренной программой и ФГОС не можем, то мы предлагаем преобразовать задачи таким образом, чтобы можно было отразить в них экономические понятия, отношения и операции над ними. Нами были для этого использованы возможности программы и учебников УМК «Школа России».

Приведём в качестве примера несколько задач такого рода:

1. Урожайность чеснока – 20 кг с одной сотки (100 кв. м.). Какова масса чеснока, собранного с участка длиной 50 м и шириной 40 м? Какой доход получил фермер, если чеснок был продан по 80 р. за кг, а на покупку семян он затратил 160 р.?

2. Отец получает 25.000 р. в месяц, а мама – 16.000 р. Сколько денег они зарабатывают в год? Смогут ли они на деньги, заработанные за год, купить автомобиль за 300.000 р., если половина зарплаты уходит на бытовые и домашние расходы?

3. Мама получает 8.000 р. в месяц, а папа 15.000 р. В семье 3 человека. Сколько рублей в среднем приходится в месяц на каждого члена семьи? Пржиточный минимум составляет 8.300 р. Достаточно ли денег для проживания этой семьи?

Недостаток экономического воспитания нередко проявляется и в том, что дети небрежно относятся не только к объектам общего пользования, но и к домашней утвари, личным вещам и т. д. Это обусловлено оторванностью родителей, занятых в общественном производстве, от семейного быта. Дети без учителя не всегда в состоянии понять, что самая небольшая домашняя вещь стоит родителям немалых затрат труда. Для ликвидации этого пробела в экономическом воспитании можно предлагать задачи, в которых говорится о средствах, затраченных на покупку предметов повседневного пользования, об экономии средств семейного бюджета, бюджета школы и т. п.

Приведём в качестве примера несколько задач:

1. Ася включила электрический чайник, в котором не было воды, в результате чего он сгорел. Какой ущерб нанесла Ася семейному бюджету, если чайник стоит 4000 р.?

2. Дверь подъезда многоэтажного дома вследствие ребячьих шалостей пришла в негодность. Родителям этих детей пришлось купить новую дверь, за которую они заплатили 8000 р., а за её установку – еще 1000 р. Сколько всего денег заплатили родители и какую сумму внесла каждая семья, если в установке новой двери участвовали 9 семей?

Решение задач с экономическим содержанием воспитывают у молодого поколения чувства патриотизма.

Например, такие задачи:

1. В нашей стране мужчины имеют право на получение пенсии в возрасте 60 лет, а в США, Франции, Германии – в возрасте 70 лет. Где мужчины дольше работают и на сколько лет?

2. Турецкая строительная фирма в Москве платит российскому рабочему 12000 р. в месяц, а отечественная – 20000 р. В турецкой фирме рабочий трудится 10 часов в сутки, а в нашей – 8 часов. Сколько стоит 1 час труда в каждой из фирм и где справедливее вознаграждение, если считать, что в месяце 24 рабочих дня?

Учитывая возрастные особенности учащихся начальных классов, задачи с экономическим содержанием можно предлагать в занимательной форме, для чего в фабулу задачи вводятся любимые детьми герои народных сказок [2].

Например:

1. Мышке-Норушке, Лягушке-Квакушке и их друзьям стало тесно жить в старом тереме, и задумали они построить новый. Подсчитали, во что обойдётся строительство: фундамент заложить – 10000 р., стены поставить 36000 р., крышу установить – 20000 р., отделать изнутри – 24000 р. Половину этой суммы они взяли в банке в кредит. Сколько денег они должны вернуть в Сбербанк, если за использование кредита должны дополнительно уплатить 1/5 часть от суммы кредита?

При решении подобных задач школьники будут усваивать экономические понятия, которые являются ключевыми для всех возрастных групп учащихся, а сами задачи и арифметические расчёты при их решении по своему содержанию и логике максимально приближены к условиям реальной действительности, с которой повседневно приходится сталкиваться детям. Кроме того, решение задач с экономическим содержанием вносит разнообразие в урок, помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, обогащает социально-нравственный опыт, расширяет представление об окружающем мире и словарный математический и экономический запас школьников, закладывает зачатки экономических знаний и способствует развитию качеств личности, необходимых будущим предпринимателям [3]. Систематическое решение задач на уроках математики поможет преодолеть имеющийся разрыв между потребностями жизни и педагогическим процессом, так как посредством экономических знаний школа готовит маленького человека к жизни уже в раннем детстве.

Библиографический список

1. Асадулаева С.А. К проблеме выявления условий формирования основ экономической культуры младших школьников. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2014; 4 (29): 47 – 50.
2. Сасова И.А., Землянская Е.Н., Нагуманова И.И. *Экономика для младших классов: пособие для учителей начальной школы*. Москва, 1999.
3. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибировова З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук: коллективная монография*. Москва, 2016.

References

1. Asadulaeva S.A. K probleme vyyavleniya uslovij formirovaniya osnov `ekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2014; 4 (29): 47 – 50.
2. Sasova I.A., Zemlyanskaya E.N., Nagumanova I.I. *Ekonomika dlya mladshih klassov: posobie dlya uchitelej nachal'noj shkoly*. Moskva, 1999.
3. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R., Asadulaeva U.M., Bachieva `E.Yu., Berezhnaya O.V., Vezirov T.G., Dalgato M.M., Dzhahalova G.P., Idrisova P.G., Kurbanova A.B., Magomeddibirova Z.A., Magomedhanova U.Sh., Manafova M.K., Pryadko N.A., Podgrebel'naya N.I., Radzhabova P.T., Smetanina N.V., Sorokopud Yu.V., Tazhutdinova G.Sh. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk: kollektivnaya monografiya*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 371

Ausheva M.B., senior lecturer, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE PROBLEM OF POOR PROGRESS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE REPUBLIC OF INGUSHETIA AND ITS SOLUTIONS. The article deals with a problem of failure, in which student don't master the knowledge provided by the curriculum. The failure of school children is not always due to low mental capacity or unwillingness to learn lessons. The author concludes that the teacher, knowing the psychological causes of underachievement in primary schoolers, can assist in overcoming and preventing these difficulties. Exploring the psychological causes of school failure, the teacher could organize the work so that the process of learning and education is more effective, and by the end of primary school age the child should want to learn, to be able to learn and believe in himself.

Key words: family living conditions, pedagogical neglect, education, psychological characteristics of students.

М.Б. Аушева, ст. преп. каф. ПМНО Ингушского государственного университета, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРОБЛЕМА НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНГУШЕТИЯ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается проблема неуспеваемости, при которой школьник не овладевает знаниями, предусмотренными учебной программой. Вопреки распространенному мнению неуспеваемость школьников далеко не всегда объясняется низкими умственными способностями или нежеланием учиться. Автор делает вывод о том, что педагог, зная психологические причины неуспеваемости младших школьников, может оказать помощь в преодолении и предупреждении этих трудностей. Изучая психологические причины неуспеваемости, учитель сможет организовывать свою работу так, чтобы процесс обучения и воспитания был более эффективен и к концу младшего школьного возраста ребёнок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Ключевые слова: семейно-бытовые условия, педагогическая запущенность, образование, психологические особенности учащихся.

В последние годы педагоги, медицинские работники, психологи, ученые все чаще говорят о трудностях обучения в школе. Как показывают цифры официальной статистики, в начальной школе более 30% детей имеют непреходящие трудности обучения. И проблема эта не только педагогическая, но и медицинская, и психологическая, и, прежде того, социальная. Есть и другие причины социального характера. Основная причина неуспеваемости младших школьников – это несоответствие интеллектуальных возможностей ребёнка и системы обучения в школе. В результате даже способные к обучению дети уже в первые школьные годы попадают в разряд неуспевающих. Бывает, что дети, занимающиеся с репетитором, воспринимают его как критерий благосостояния семьи, считая, что своим материальным состоянием смогут компенсировать отсутствие знаний. Иногда в семьях, практика приглашения к ребёнку репетитора, приводит к ухудшению детско-родительских отношений, родители психологически давят на ребёнка, попрекая их тратой денег. В этом случае, особенно если ребёнок вступил в подростковый возрастной период, семейный конфликт нередко завершается побегом из дома или нарушением взаимопонимания между ребёнком и взрослым. Несмотря на пристальное внимание педагогов и психологов, учёных и практиков к проблеме школьной неуспеваемости, число слабых учащихся непрерывно растёт. По данным Института возрастной физиологии РАО, трудности в обучении отмечаются у 15 – 40% школьников. М.М. Безрукив отмечает, что более 30% детей имеют непреходящие трудности в обучении [2, с. 29]. Проблема школьной неуспеваемости характерна не только для нашей страны. Так, например, по данным М. Ленардюзси, 25% учащихся Западной Европы отстают в учёбе, а в Мали число неуспевающих учеников составляет 25–35%.

Дети, у которых причиной развития невротических расстройств и впоследствии неуспеваемости в школе являются психогенные факторы. К ним относятся: 1) психические травмы, вызванные испугом, страхом; 2) тяжелые ситуации, свидетелем, а то и участником которых оказался ребёнок – ссоры, разводы, алкоголизм родителей, болезни, смерть близких; 3) жестокое, несправедливое обращение.

Ещё одна причина проблем в обучении – *родительские амбиции*. Вот один пример. Когда я проходила практику, в моем классе был мальчик. Он был поздним ребёнком, и поэтому был всеобщим любимцем. Родители, считая, своего ребёнка очень развитым отдали его в школу в 6 лет. При этом заверили ребёнка, что он будет отличником. Когда же он понял, что отличники не признают его превосходства, а учительница относится к нему как ко всем, желание учиться, у него пропало. Родительские амбиции сыграли с ребёнком злую шутку. Он стал раздражительным и плаксивым и часто стал пропускать школу. Это характерная картина так называемого школьного невроза. Причинами также могут быть следующие факторы:

Неполноманье. Учителя и родители не видят истинных причин трудностей, списывая все на лень, на нежелание учиться. Такое поведение взрослых ведет к стойкой стрессовой ситуации, а затем либо к неврозу, либо к замыканию ребёнка в себе.

Несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей. Благие намерения родителей научить сразу всему: и музыке, и хореографии, и живописи, и иностранному языку – наталкиваются на школьные трудности как на непреодолимое препятствие; но взрослые чаще всего без боя не сдаются, а жертвами становятся их дети.

Трудности обучения ребёнка в школе могут быть связаны не только с неврозами, но и с общей *ослабленностью организма*.

Рассеянные, забывчивые, с очень неустойчивой успеваемостью, усталость у них возникает уже на первом уроке, а сами уро-

ки им кажутся непомерно длинными. Не редко такие дети жалуются на головные боли, головокружение. У них резко снижается работоспособность, замедлен темп деятельности, как правило, они не успевают выполнять задание вместе с классом. Подобного рода нарушения здоровья медики называют *астеническими состояниями*.

Есть еще один тип неуспевающих – «*играющие*» дети. Они, в общем, положительно относятся к школе, но постольку, поскольку занятия напоминают игру. А любимое их время – перемена. Такой школьник оказывается для родителей и учителей крепким орешком – обычные педагогические подходы, привычные методы обучения не дают эффекта. Поневоле встает вопрос: что же делать с ребёнком, может ли он вообще обучаться в массовой школе? Вопрос очень сложный, и в каждом случае надо разбираться индивидуально.

У ученика с трудностями в обучении необходим размеренный и чёткий режим дня. Общая продолжительность непрерывной работы не должна превышать 30 мин. Работать только на положительном подкреплении: при неудачах подбодрите, поддержите, а любой, даже самый маленький успех, подчеркните. Самое важное при оказании помощи ребёнку – это вознаграждение, причём не на словах, а на деле.

Проблема неуспеваемости всегда волнует учителей начальных классов Республики Ингушетии так же, как и других регионов нашей страны. При решении этой проблемы учителя и психологи пытаются найти способы борьбы с неуспеваемостью.

Для оказания помощи неуспевающим младшим школьникам на базе ГБОУ СОШ – д/с № 1 с.п. Кантышево Назрановского района РИ в 3 «в» классе нами было проведено экспериментальное исследование. В перечень трудностей, предлагаемых для беседы с педагогом, входили следующие: 1) невнимательность и рассеянность; 2) трудности при выполнении задач в классе; 3) трудности при решении математических задач; 4) неусидчивость;

5) постоянная грязь в тетрадах; 6) плохое знание таблицы сложения; 7) постоянное переспрашивание учителя; 8) опоздания на уроки; 9) постоянное отвлечение на уроках; 10) боязнь устных ответов.

Также проводилось наблюдение за учебной деятельностью на уроках математики. В схему наблюдения входили следующие признаки: 1) как ребёнок включен в работу на уроке; 2) уровень проявления его активности; 3) вопросы, которые он задавал учителю; 4) выполнение дополнительных заданий (охотно, неохотно); 5) высказывание оценочных суждений об уроке (положительные, отрицательные) [3, с. 67].

Результаты беседы с учителем показали, что некоторые дети в разной степени испытывают трудности в учебной деятельности. Были выделены основные трудности в обучении школьников: 1) примерно 20% детей пропускают буквы в письменных работах; 2) 19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки; 3) около 17% страдают невнимательностью и рассеянностью; 4) 14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач; 5) 13,1% детей неусидчивы; 6) 14% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза; 7) 11% детей допускают грязь в тетрадах; 8) 11,8% ребят плохо знают таблицу умножения; 9) 8,9% детей не справляются с заданиями для самостоятельной работы; 10) 8,7% не научились работать по образцу; 11) 8,5% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо; 12) 8,4% детей часто переспрашивают.

По результатам наблюдения было выявлено 4 неуспевающих ученика. Любимыми предметами в основном у них являются ИЗО, физкультура, музыка, т. е. те предметы, которые не требуют больших умственных затрат и легки для них. Педагоги и психо-

логи при тесном взаимодействии с семьей неуспевающего ученика могут оказать помощь в преодолении трудностей, возникающих у младших школьников в учебе, зная конкретные проблемы этих трудностей.

В наших же школах, у ингушских детей причиной неуспеваемости в школе является незнание русского языка. Все книги для младших школьников написаны на русском языке, обучение ведется также на русском. Но тем не менее дети (особенно в сельской местности) не успевают усвоить новый материал. Чтобы решить проблему неуспеваемости младших школьников необходимо: 1) не рассматривать их как личную трагедию, стараться не показывать своего огорчения. Главная задача – помочь ребёнку. Принимать и любить его таким, какой он есть, тогда ему будет легче и в школе; 2) не рассчитывать на мгновенный успешный результат; 3) задача учителя и родителей: поддерживать уверенность ребёнка в своих силах снять с него чувство напряжения и вины за неудачи; 4) не перегружать ребёнка тем, что у него не получается; 5) не заставлять ребёнка выполнять задание самостоятельно.

Для устранения причин неуспеваемости применять такие средства как:

Педагогическая профилактика – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение методов обучения, новых технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация.

Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого имеются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдения за трудными учениками с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок.

Педагогическая терапия – меры по устранению отставаний в учебе – это занятия, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Воспитательное воздействие. Поскольку не-

удачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная работа, которая включает и работу семьей ученика.

Чтобы своевременно предотвратить неуспеваемость, надо выявлять образовавшиеся пробелы в знаниях, умениях и навыках учащихся и организовывать своевременную ликвидацию этих пробелов. Необходимо установить правильность и разумность способов учебной работы, применяемых младшими школьниками, и корректировать это. Нужно систематически обучать учащихся общеучебным умениям и навыкам. Нужно так организовать учебный процесс, жизнь у детей в школе и в классе. Чтобы вызвать и развить у учащихся внутреннюю мотивацию учебной деятельности, стойкий познавательный интерес к учению. Педагогу необходимо знать как причины, так и пути преодоления неуспеваемости. Для более эффективного процесса преодоления трудностей необходима интенсивная работа и с учащимися и с родителями.

Опыт показал, что если учитель руководит каждым шагом своих учеников, они работают, пока он рядом, но стоит ему уйти, дети перестают работать и начинают шалить. Дети приходят к выводу, что занятия – это ответственность учителя, а не их, поэтому, как только учитель отвернется, они пользуются возможностью делать то, что им нравится. Мы учим и воспитываем подрастающее поколение. Оно учит и воспитывает нас. Антуан де Сент-Экзюпери сказал: «Ведь все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит» [4, с. 43].

Таким образом, педагог, зная психологические причины неуспеваемости младших школьников, может оказать помощь в преодолении и предупреждении этих трудностей. Изучая психологические причины неуспеваемости, учитель сможет организовать свою работу так, чтобы процесс обучения и воспитания был более эффективным и к концу младшего школьного возраста ребёнок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Библиографический список

1. Воронина Л.В. Развитие младших школьников в процессе формирования у них математической культуры. *Начальная школа*. 2014; 1.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. *Знаете ли вы своего ученика?* Москва, 1991.
3. Венгер А.Л. *Готов ли ребёнок к школе?* Москва: Просвещение, 1994.
4. Антуан де Сент-Экзюпери. *Маленький принц*. Москва, 1983.

References

1. Voronina L.V. Razvitiye mladshih shkol'nikov v processe formirovaniya u nih matematicheskoy kul'tury. *Nachal'naya shkola*. 2014; 1.
2. Bezrukih M.M., Efimova S.P. *Znaete li vy svoego uchenika?* Moskva, 1991.
3. Venger A.L. *Gotov li rebenok k shkole?* Moskva: Prosveschenie, 1994.
4. Antuan de Sent-'Ekzuperi. *Malen'kij princ*. Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 378

Bekova M.R., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia),
E-mail: Bekovama@mail.ru

CRITERIA AND PERFORMANCE INDICATORS FOR A FUTURE REFLEXIVE PSYCHOLOGIST AND TEACHER. The article describes the criteria and indicators of the future teacher-psychologist with a reflexive position. Criteria and indicators of a reflexive position of a psychologist are the result of studies of professional activity of an educational psychologist, that contain requirements of knowledge generated by the competencies, experience, education and professional conduct. The author identifies cognitive-analytic, communicative, motivational, emotional activity and creative criteria. This will follow a reflexive position and will allow getting the level of desired qualities of a personality.

Key words: reflexion, reflexive position, criteria, indicators, future teacher-psychologist.

M.P. Bekova, ст. преп. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: Bekovama@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ

В статье рассмотрены критерии и показатели, сформированности у будущего педагога-психолога рефлексивной позиции. Критерии и показатели рефлексивной позиции педагога-психолога – являются результатом исследований профессиональной деятельности педагога-психолога, которые содержат – требования к объему его знаний, сформированных компетенциях, стажу работы и образованию, характеризуют профессиональное поведение. Автор выделяет следующие критерии: когнитивно-аналитический, коммуникативно-отношенческий, потребностно-мотивационный, эмоционально-деятельностный и смысловотворческий критерии. Это позволит проследить за развитием рефлексивной позиции и получить уровень сформированности искомого качества личности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, критерии, показатели, будущий педагог-психолог.

Рефлексивность и способность к формированию рефлексивной позиции – важные составляющие профессиональной подготовки будущего педагога-психолога. Организуя своих учеников к рефлексии, будущий педагог-психолог должен уметь правильно организовывать и самого себя. Рефлексивные умения будущих педагогов-психологов – это обобщенные умения, поскольку обладают признаками обобщенных умений и проходят через все группы общепрофессиональных умений педагога-психолога. Из этого вытекают такие критерии оценки рефлексивных умений будущего педагога как *деятельностный и субъектный*, которые в свою очередь характеризуются показателями: деятельностный критерий как операциональная полнота, перетаскивание отработанного вида рефлексии на другую психолого-педагогическую задачу и субъектный критерий как интерес и удовлетворенность студентов собственной профессиональной деятельностью, его самоощущение в группе; сформированная самооценка динамики в освоении психолого-педагогической деятельности. Немаловажную роль в развитии субъектности будущего педагога-психолога играет его окружение, друзья, семья. Поэтому критерии рефлексивной позиции личности педагога-психолога можно охарактеризовать с нескольких позиций. Первая позиция – это те критические значения, которые являются основанием для наличия или отсутствия определенных качеств и способностей, отвечающих за рефлексивную позицию педагога-психолога, а также с помощью наблюдения можно отследить мотивы, установки и тенденции рефлексивной позиции педагога-психолога. Таким образом, критерии служат мериллом оценки, суждения. Вторая позиция – критерии формирования рефлексивной позиции педагога-психолога – это показатели, позволяющие оценить его рост с точки зрения влечения на совершенствование его общей профессиональной подготовки и, в целом, педагогики и психологии. И третий аспект – это социально одобряемые нормативы психолого-педагогической деятельности педагогов-психологов и алгоритмы её осуществления.

Критерии и показатели рефлексивной позиции педагога-психолога – это результат исследований профессиональной деятельности педагога-психолога, которые содержат – требования к объему знаний, умений и навыков, стажу работы и образованию, а также характеризуют профессиональное поведение педагога-психолога. [1, с 113 – 117].

Анализируя себя, свои поступки, мысли, чувства, волнения, педагог-психолог часто встречается с их неоднозначностью, противоречивостью и, пробуя понять, что из них истинно, а что ложно, демонстрирует его стремление произвести впечатление, как один из критериев сформированной рефлексивной позиции [2].

Другим простым критерием для понимания «входа» личности в рефлексивность могут быть такие вопросы – «Кто я?», «Что происходит вокруг меня?», «Что со мной?», «Что я делаю, как и почему?». Именно эти вопросы обеспечат эффект в осознании личности проблемности, задачности ситуации, в которой он оказался.

Другая ступень рефлексивной позиции связана с необходимостью концентрации личностью случившейся остановки и самого остановленного процесса с целью выделения проблемы. Сосредоточивание формирует отношение субъекта к самому предмету рефлексии, его рефлексивной позиции, и именно концентрация осуществляет раздвоение, поляризацию рефлексивного процесса и ведет к более полному осознанию будущим педагогом насущной проблемы.

Одним из важнейших критериев сформированности рефлексивной позиции будущего педагога-психолога является **потребностно-мотивационный**, выражающий эмоционально-чувственное, заинтересованное отношение педагога-психолога к профессиональной деятельности, к жизни, направленная познавательная активность. Данная активность окрашена положительными эмоциями и вниманием к объекту, заинтересованность субъекта в познании других людей, «процесс зеркального отражения» людьми друг друга; потребность в разрешении *педагогического сомнения* как постоянный и руководящий фактор рефлексии, уверенность или неуверенность в чем-либо; чувство затруднения; его определение и определение его границ; представление о возможном решении; развитие путем рассуждения

способов действия; дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению действия, разработка альтернативных способов действия.

Среди критериев сформированности рефлексивной позиции особо нужно отметить **когнитивно-аналитический** критерий, предполагающий рациональное познание личности, его память, восприятие, мышление, принятие решений, компетентность и знания, умения и навыки, направленность педагогического процесса на результат; использование педагогом раннее усвоенного опыта, анализ своего или чужого опыта деятельности, что переносится на осуществление аналогичной деятельности. Будущий педагог пытается анализировать, оценивать свою деятельность, деятельность своих учеников в процессе педагогической практики, проявляет исследовательскую позицию, пытается сформировать представление о принятом решении, определяет личностное отношение к нему.

Другим значимым критерием рефлексивной позиции педагога-психолога **коммуникативно-отношенческий**, что предполагает эффективную коммуникацию, эффективность межличностных отношений. Данный критерий выступает как условие продуктивного общения участников всего педагогического процесса, рефлексивно относиться к самому себе и к своей деятельности, а также освоение личностью отношений между людьми, на основе взаимодействия с другими людьми, коллегами, учениками, когда педагог старается понять мысли и чувства другого человека и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно относиться и к самому себе.

Следующий критерий рефлексивной позиции педагога-психолога является **эмоционально-деятельностный** критерий, предполагающий использование в психолого-педагогической деятельности различных форм и способов деятельности, эмоциональный пересмотр данной деятельности. Педагог как бы «переживает» собственные достоинства и недостатки, включает активные рассуждения, понятия, толкования, умозаключения, гипотезы и др. Педагог осмысливает, осознает собственные формы и предпосылки деятельности самопознания, раскрывающие внутреннее строение и специфику духовного мира личности. Педагог проявляет умение спокойно рассуждать и спорить, демонстрирует выдержанность, а не нервозность, рассудительность, а не импульсивность, твердость характера.

Смысловтворческий как осознание или прогнозирование будущим педагогом-психологом того, каким его воспринимают и оценивают ученики, это его способность концентрироваться на сути и содержании своих мыслей, на решении проблем, на способности их разрешения. Личность студента проявляет осмысленность собственной деятельности и взаимодействия; его умение проектировать и моделировать действия, познавать себя и своей профессиональной деятельности, своих сильных и слабых сторон. Студент проявляет способность в познании своего внутреннего мира и осознает свое место во взаимоотношении с учениками, демонстрирует рефлексивное мышление как прикладную ценность педагогической профессии.

Еще один критерий – **профессионально-исследовательский**, отвечающий за формирование педагогического профессионализма и зрелости будущего педагога-психолога. Данный критерий рассматривается как структурное динамическое новообразование личности, включающее систему её отношений и свойств и характеризующие её как субъекта деятельности, открытость к профессиональным инновациям. Умение создавать проблемные ситуации в обучении, их анализ, учет индивидуально-личностных особенностей рефлексивного мышления самих учеников с целью управления процессом формирования рефлексивной позиции личности – это взгляд будущего педагога-психолога на собственную профессиональную деятельность. Для формирования рефлексивной позиции педагога-психолога требуется применять самые прогрессивные образовательные технологии [3].

Таким образом, выявление критериев и показателей сформированности у будущего педагога-психолога рефлексивной позиции позволит проследить за развитием рефлексивной позиции. И если показатели подвергаются сравнению, то можно получить и уровень сформированности искомого качества личности.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Алиева Р.Р. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры. *Вестник Северо-осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2014; 1: 113 – 117.
2. Романенко Н.М. Институт семьи и детско-родительские отношения на этапе студенческого возраста. *Человеческий капитал*. 2014; № 12 (72): 52 – 54.

3. Петрова Н.П. *Содержание и технологии формирования информационно-проективной культуры педагога (на примере подготовки учителя технологии и предпринимательства)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2005.

References

1. Alphanova F.N., Alieva R.R. Strukturnye komponenty, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'tury. *Vestnik Severo-osevskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2014; 1: 113 – 117.
2. Romanenko N.M. Institut sem'i i detsko-roditel'skie otnosheniya na `etape studencheskogo vozrasta. *Chelovecheskij kapital*. 2014; № 12 (72): 52 – 54.
3. Petrova N.P. *Soderzhanie i tehnologii formirovaniya informacionno-proektivnoj kul'tury pedagoga (na primere podgotovki uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 378

Fishman B.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: bef942@mail.ru

Fishbein M.H., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sholom-Aleichem Priamursky State University (Birobidzhan, Russia), E-mail: galinapisarevsk@mail.ru

Buchovtseva O.V., senior teacher, Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan (Birobidzhan, Russia), E-mail: luxurygrase@mail.ru

ON THE QUESTION OF EVALUATION OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION. The article deals with the process of students' adaptation to the social and cultural environment of a university. Options for the development of the social component of adaptation through passive adaptation to the environment and its active development are presented. The concept of "effective adaptation" is introduced, characterizing the level of its development, the achievement of which means the ability of first-year students and meet the requirements of the university, and develop in a new environment for themselves, without coming into conflict with it. The criteria of adaptation are analyzed, on the basis of which it is possible to form the corresponding diagnostic tools. The well-known diagnostic tools that allow to assess the state of students' adaptation to the socio-cultural environment of a university are described. The work explains the necessity to develop a methodology for such assessment of the attained level of students' adaptation, which would be applicable in the mass educational practice of universities.

Key words: university students, social and cultural environment of university, adaptation to socio-cultural environment, development of adaptation, adaptation criteria.

Б.Е. Фишман, д-р пед. наук, проф. Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: bef942@mail.ru

М.Х. Фишбейн, канд. пед. наук, доц. Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: galinapisarevsk@mail.ru

О.В. Буховцева, ст. преп. Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: luxurygrase@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье рассматривается процесс адаптации студентов к социокультурной среде вуза. Представлены варианты развития социального компонента адаптации путём пассивного приспособления к среде и активного её освоения. Введено понятие «результативная адаптация», характеризующее уровень её развития, достижение которого означает способность первокурсников и соответствовать требованиям вуза, и развиваться в новой для себя среде, не приходя с ней в конфликт. Проанализированы критерии адаптированности, на основе которых можно сформировать соответствующий диагностический инструментарий. Охарактеризованы известные диагностические средства, позволяющие оценить состояние адаптированности студентов к социокультурной среде вуза. Обоснована потребность разработать методику такой оценки достигнутого уровня адаптированности студентов, которая была бы применима в массовой образовательной практике вузов.

Ключевые слова: студенты вуза, социокультурная среда вуза, адаптация к социокультурной среде, развитие адаптации, критерии адаптированности.

Известно, что адаптация является важнейшим механизмом становления и развития личности. Осваивая основные социальные роли и усваивая культурные особенности, нормы и ценности, присущие данной социальной общности, человек в ходе адаптации к ней способен стать зрелым субъектом общественной жизни, участвовать в её сохранении и воспроизводстве. Одновременно формируется способность личности к самостоятельному, активному построению собственной жизнедеятельности [1]. Так что в процессе адаптации человек осознает и воспринимает себя, с одной стороны, как часть общества, а, с другой стороны, как уникальную и неповторимую целостность.

В зависимости от того, в каких условиях и на основании каких механизмов осуществляется приспособление человека к среде, исследователи выделяют различные компоненты адаптации. Из них наибольший интерес применительно к студентам имеет социальная составляющая. Она интерпретируется как целостный, непрерывный, динамический, относительно устойчивый процесс установления соответствия между уровнем актуализированных потребностей и уровнем их наличного (перспективного) удовлетворения. По сути, речь идет о таком приспособлении личности к

изменениям социальной среды, в ходе которого, осознавая необходимость изменений в отношении со средой, человек сам формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений со своим окружением [2].

Известно, что процесс адаптации интенсифицируется при существенном изменении среды человека. Так, в начале своей студенческой жизни молодые люди попадают в социокультурную среду вуза, существенно отличающуюся от среды школы. Здесь нужно сформировать новые механизмы организации умственной деятельности, профессионального самообразования, воспитания у себя профессионально значимых личностных качеств [3].

Все это позволяет реализовать вхождение молодых людей в новую социальную среду и освоение этой среды. Одновременно обеспечивается необходимое разнообразие взаимного приспособления и взаимодействия, в результате которого создаются условия как для реализации личностью её целей и потребностей, так и для прогрессивного изменения самой среды. Вместе с тем, приспособление к новой среде возможно либо путем «врастания» в нее и изменения себя, либо через преобразование среды, либо путем самоустранения или ухода из среды [4].

Оставаясь студентами, в своей деятельности каждый из них воплощает собственную стратегию адаптации [5]. Две крайние возможности этих стратегий характеризуются следующим образом:

- пассивное по отношению к окружению приспособление индивида к новым условиям, людям, видам деятельности;
- активное освоение среды, направленное на её преобразование и на создание необходимых условий для успешной жизнедеятельности.

Сказанное означает, что развитие адаптации можно описывать как процесс, происходящий в следующих двух измерениях: 1) развитие пассивной адаптации; 2) развитие активной адаптации.

В каждом из указанных измерений процесс имеет свою структуру, в которой содержатся две составляющие. Так, развитие пассивной адаптации может происходить на основе личностной и/или социальной составляющей. Первая из этих составляющих проявляется в умении, учитывая существующие условия, скорректировать свою деятельность, в способности принять имеющиеся обстоятельства, в умении контролировать свое поведение и т. п. А вторая составляющая отображается в усвоении культурных особенностей, традиций, норм и ценностей данной социальной общности, в приспособлении к предлагаемым социальным ролям, в изменении своего отношения к тем или иным социальным процессам и явлениям и т. п.

В то же время и развитие активной адаптации может осуществляться на основе личностной и/или социальной составляющей. В этом компоненте личностная составляющая проявляется: в формировании субъектной позиции, исходя из которой молодые люди познают и преобразуют как окружающий мир, так и самих себя; в развитии имеющихся умений и навыков в соответствии с новыми задачами и условиями деятельности; в осознании и восприятии себя, с одной стороны, как части общества и, с другой стороны, как уникальной и неповторимой целостности и т. д. А социальная составляющая обнаруживается в способности, не теряя свою целостность и персональную идентичность, согласовывать свои действия с общественными императивами и изменяющейся социальной ситуацией; в активном освоении среды, направленном на создание необходимых условий для успешной жизнедеятельности; в поведении и воздействии на окружающих, направленных на гармонизацию отношений с ними и т. д.

Ясно, что в каждом из указанных измерений действуют свои механизмы адаптации. В зависимости от их сформированности развитие адаптации в соответствующем измерении может характеризоваться как минимальное (уровень 1), умеренное (уровень 2) или максимальное (уровень 3).

Общее же развитие адаптации студентов к социокультурной среде вуза может протекать по-разному. В частности, в этом процессе может постоянно доминировать развитие пассивной адаптации, направленной на приспособление к требованиям среды. В результате формируется такое состояние взаимодействия молодого человека со средой, при котором механизмы пассивной адаптации максимально развиты, а потенциал механизмов активной адаптации используется крайне мало – состояние (P_{Max}, A_{min}), где символы P_{Max} и A_{min} означают, что механизмы пассивной адаптации развиты максимально, а активной адаптации – минимально. В противоположном случае развитие адаптации обеспечивается доминированием активной адаптации, направленной на поиск и создание возможностей реализовать субъективные стремления индивида и удовлетворить его потребности. Как результат – механизмы такой адаптации становятся максимально сформированными, но слабо используются возможности механизмов пассивной адаптации. Такое развитие приводит к состоянию (P_{min}, A_{Max}), где символы P_{min} и A_{Max} означают, что механизмы пассивной адаптации функционируют минимально, а активной адаптации – максимально.

Ясно, что развитие адаптации к состоянию (P_{Max}, A_{min}) сопровождается внутриличностными напряжениями и конфликтами, а развитие к состоянию (P_{min}, A_{Max}) – межличностными напряжениями и конфликтами.

Более благоприятно адаптация происходит, если студент субъектен по отношению к данному процессу и реализуется диалектическое единство и активной, и пассивной его ролей. Выделяя такой итоговый уровень развития процесса адаптации первокурсника к социокультурной среде вуза, можно ввести понятие «результативная адаптация». Этот уровень развития (P_{Max}, A_{Max}) характеризуется субъектностью первокурсника, его способно-

стью, не теряя свою целостность и персональную идентичность, согласовать свои действия с общественными императивами и изменяющейся социальной ситуацией. Иными словами, результативная адаптация студентов первого курса означает их способность не только соответствовать требованиям и нормам вуза, но также и развиваться в новой для себя среде, реализовывать свои способности и потребности, не приходя в конфликт с этой средой [6].

Хотя адаптация играет принципиально важную роль в становлении и развитии личности, пока отсутствует необходимый для её оценки диагностический инструментарий. Во многом такое положение дел предопределяется неопределенностью системы критериев, на основе которой можно сформировать указанный инструментарий.

Анализ работ, описывающих адаптацию, показывает, что авторы используют разные критерии для оценки состояния адаптированности, достигнутого человеком. Число таких критериев варьируется от двух до десяти и более. Это, с одной стороны, свидетельствует о сложности явления адаптации, а, с другой стороны, порождает сомнения в возможности определить универсальный набор критериев адаптированности [7]. К тому же «многие авторы смешивают критерии оценки эффективности, успешности адаптации и показатели этой успешности», что затрудняет сопоставление результатов, представленных в разных публикациях.

В частности, в исследовании [8] использованы два критерия успешной адаптации: 1) внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность); 2) внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования).

В работе [9] предложены четыре критерия адаптированности студентов в вузе: 1) успешность учебно-познавательной деятельности; 2) бесконфликтность и удовлетворенность сложившимися взаимоотношениями в коллективе; 3) степень сохранности физического здоровья; 4) уровень эмоционального благополучия. Заметим, что третий и четвертый критерии сформулированы, скорее, как показатели. По нашему мнению, более подходящими были бы формулировки: сохранность физического здоровья; эмоциональное благополучие (эмоциональный комфорт).

В [10] в качестве критериев адаптированности студентов использованы: 1) объективные результаты учебной деятельности, 2) степень интеграции личности с коллективом, социальный статус учащихся, их общественная активность, 3) степень реализации внутриличностного потенциала, 4) эмоциональное самочувствие (тональность индивидуального самочувствия, степень выраженности синдрома психоземotionalного напряжения, наличие/отсутствие невротических реакций). Здесь лишь последний критерий имеет соответствующую формулировку. Вместо остальных формулировок следовало бы использовать: успешность учебной деятельности; интеграция личности в коллективе; реализация студентом своего личностного потенциала.

Согласно Т.А. Калужениной [4], представление адаптации как системы означает рассмотрение уровней этой системы и соответствующих объективных критериев: 1) психический уровень – отвечает за поддержание гомеостаза и сохранение психического здоровья (критерий – стабильность функционального состояния организма во время учебы); 2) психологический уровень – обеспечивает изучение, анализ и коррекцию психического здоровья (критерий – стабильность эмоционального фона личности); 3) социально-психологический уровень – дает возможность оптимизировать микросоциальное взаимодействие (критерий – активность студента в жизни группы и университета); 4) психолого-педагогический уровень – позволяет рассматривать процесс приспособления студентов к новой образовательной ситуации при переходе в вуз из школы (критерий – успешность собственно учебной деятельности).

Были предложены также и субъективные критерии психологической адаптации: а) удовлетворенность процессом обучения; б) удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями; в) проявление учащимися активности в учебной деятельности; г) мотивационные и типологические характеристики; д) особенности эмоциональных состояний. Заметим, что только две первые позиции сформулированы как критерии. Для остальных более подходящими были бы формулировки: активность в учебной деятельности; мотивированность студентов; эмоциональное благополучие студентов.

С помощью процедур кластерного семантического анализа работ, представляющих результаты исследований процесса

адаптации, авторами были сформированы следующие группы критериев, позволяющих оценить состояние адаптированности, достигнутое студентом:

- реализованность своего личностного потенциала (*уверенность в себе; самостоятельность; жизнестойкость в сложных обстоятельствах; активность в различных видах деятельности; коммуникабельность*);
- сформированность идентичности, самооценки и самоотношения (*понимание и принятие своих социальных ролей; позитивность самовосприятия человека; адекватность самооценки*);
- успешность в учебной деятельности (*объективные результаты учебной деятельности; удовлетворенность процессом обучения*);
- успешность в микросоциуме (*интеграция личности в коллективе; бесконфликтность и удовлетворенность сложившимися взаимоотношениями в коллективе; удовлетворенность коллективом; активность в жизни группы и университета*);
- адекватность поведения (*способность понимать предъявляемые требования, способность выполнять предъявляемые требования*);
- здоровьесбережение (*стабильность функционального состояния организма во время учебы; сохранность физического здоровья; устойчивость эмоционального фона личности*);
- эмоциональная стабильность (*эмоциональное благополучие; эмоциональный комфорт; эмоциональная удовлетворенность*);
- мотивированность к образовательной деятельности (*мотивация учебной деятельности; субъектность в образовательной деятельности, понимание логики этой деятельности; качество её осуществления, построение собственного образовательного маршрута*).

В литературе имеются диагностические средства, дающие возможность оценить степень выполнения ряда из этих критериев. Так, об успешности в микросоциуме можно судить на основании известных диагностических средств, используемых для оценки соответствующих частных критериев:

- методика «Диагностика принятия других» Фейя (частный критерий – *принятие других*);
- тест «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (частный критерий – *социально-психологическая адаптивность*);
- тест «Диагностика социальной эмпатии» – по Н.П. Фетишкину, В.В. Козлову, Г.М. Мануйлову (частный критерий – *социальная эмпатия*);

Библиографический список

1. Алешина М.В. Социальный лифт или социальное исключение? *Высшее образование в России*. 2009; 11: 126 – 131.
2. Милославова И.А. *Понятие и структура социальной адаптации*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Ленинград, 1974.
3. Буховцева О.В. Оптимизации процесса адаптации студентов 1 курса. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2011; 132: 242 – 248.
4. Калуженина Т.А. Субъективные критерии адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. *Психология в экономике и управлении*. 2009; 2: 95 – 98.
5. Акименко А.К. Понятие адаптации, её критериях и механизмах адаптационного процесса. *Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов*. Саратов: ИЦ «Наука», 2011.
6. Лякишева О.В., Казакова С.Б. *Эффективная адаптация студентов первого курса – залог успешного обучения и профессионального определения личности*. Available at: <http://economics.open-mechanics.com/articles/393.pdf>
7. Бочарова Е.Е., Шамионов Р.М. Субъективное благополучие как существенный фактор социально-психологической адаптированности личности. *Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов Саратов: ИЦ «Наука», 2011.*
8. Овчаренко Л.Ю., Проблемы успешности социально-психологической адаптации подростков в современной среде. *Системная психология и социология*. 2015; 3: 44 – 56.
9. Абдулахамидова Б.Н. Психологические особенности адаптации студентов в условиях вуза. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета* 2016; 3 (31): 6.
10. Чайка В.Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе. *Инновации в образовании*. 2002; 2: 35 – 41.
11. Фишман Б.Е., Буховцева О.В. От педагогического сопровождения к антропопрактике кураторства студентов 1 курса. *Фундаментальные исследования*. 2013; № 4 (часть 5): 1236 – 1239.

References

1. Aleshina M.V. Social'nyj lift ili social'noe isklyuchenie? *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2009; 11: 126 – 131.
2. Miloslavova I.A. *Ponyatie i struktura social'noj adaptacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Leningrad, 1974.
3. Buhovceva O.V. Optimizacii processa adaptacii studentov 1 kursa. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2011; 132: 242 – 248.
4. Kaluzhenina T.A. Sub'ektivnye kriterii adaptacii studentov pervogo kursa k usloviyam obucheniya v vuze. *Psihologiya v ekonomike i upravlenii*. 2009; 2: 95 – 98.
5. Akimenko A.K. Ponyatie adaptacii, ee kriteriyah i mehanizmah adaptacionnogo processa. *Adaptaciya lichnosti v sovremennom mire: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Saratov: IC «Nauka», 2011.
6. Lyakisheva O.V., Kazakova S.B. *Effektivnaya adaptaciya studentov pervogo kursa – zalog uspehnogo obucheniya i professional'nogo opredeleniya lichnosti*. Available at: <http://economics.open-mechanics.com/articles/393.pdf>

- тест «Оценка уровня общительности» – по В.Ф. Ряховскому (частный критерий – *оптимальная коммуникабельность*).

Для оценки сформированности идентичности, самооценки и самоотношения подходят:

- методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Партленда (частные критерии – *осознанность социальной интеграции и индивидуализации; стабильность «Образа-Я»; разнообразие своих воспринимаемых социальных ролей*);
- методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилберга (частный критерий – *оптимальность реактивной и личностной тревожности*).

Показатели, характеризующие мотивированность к образовательной деятельности, могут быть получены с помощью методики изучения мотивов учебной деятельности – по А.А. Реану и В.А. Якунину (частный критерий – *системность побуждений к учебной деятельности*).

Дополнительное использование наблюдений и анализ продуктов деятельности позволяют охарактеризовать степень выполнения остальных критериев, обеспечивая возможность оценить уровень адаптированности студентов [11].

Вместе с тем, описанное положение дел сложно признать удовлетворительным по следующим причинам.

1. Не связанность и механическое совместное использование представленных диагностических методик не соответствуют целостности личности студентов и системности процессов их развития.

2. Все указанные методики носят исследовательский характер. Они не ориентированы на применение в массовой образовательной практике вузов.

3. Процедуры реализации представленных диагностических методик требуют существенных затрат времени. Однако в профессорско-преподавательском составе вузов практически нет субъектов, располагающих соответствующими временными ресурсами.

Таким образом, налицо следующее противоречие. С одной стороны, имеется потребность в оценке, отражающей сформированность психологических механизмов адаптации студентов к социокультурной среде вуза и достигнутый ими уровень адаптированности. С другой стороны, отсутствует методика такой оценки, применимая в массовой образовательной практике вузов.

По мнению авторов, разрешение указанного противоречия является той актуальной задачей, решение которой может не только повысить результативность кураторского сопровождения деятельности студентов, но и позитивно скажется на качестве их образовательной активности.

7. Bocharova E.E., Shamionov R.M. Sub`ektivnoe blagopoluchie kak suschestvennyj faktor social'no-psihologicheskoy adaptirovannosti lichnosti. *Adaptaciya lichnosti v sovremennom mire: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov* Saratov: IC «Nauka», 2011.
8. Ovcharenko L.Yu., Problemy uspešnosti social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov v sovremennoj srede. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2015; 3: 44 – 56.
9. Abdulahamidova B.N. Psihologicheskie osobennosti adaptacii studentov v usloviyah vuza. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* 2016; 3 (31): 6.
10. Chajka V.G. *Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov k obucheniyu v vuze. Innovacii v obrazovanii*. 2002; 2: 35 – 41.
11. Fishman B.E., Buhovceva O.V. Ot pedagogičeskogo soprovozhdeniya k antropopraktike kuratorstva studentov 1 kursa. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 4 (chast' 5): 1236 – 1239.

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 372.874

Vinogradova N.V., Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Togliatti State University (Togliatti, Russia),

E-mail: nata25_77@mail.ru

Soroka A.V., Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Independent non-profit organization of High Education "St. Alexius Orthodox Institute of Volga Region" (Togliatti, Russia), E-mail: xgf-anny@mail.ru

PROBLEM OF VALUABLE AND SEMANTIC ORIENTATIONS IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION OF CHILDREN. The article reveals a perspective of valuable and semantic orientations in the system of art education of the children presented as spiritual and significant competences and as the specific phenomenon of art culture. In formation of spiritual culture these qualities are of great importance: tolerance, initiative promoting successful socialization of children. The authors consider this problem in the context with a concept of art education, using the culturological analysis of the system of training and education as a major element development of the creative person. In article the problem of technocracy and humanization in education, differentiation of pedagogical technologies and techniques of training is raised, the work studies the questions concerning the axiological and ethnocultural bases in art education.

Key words: artistic education, axiological, ethnocultural approach, integrity of education system, humanization, cultural analysis, systemic way of thinking.

Н.В. Виноградова, канд. пед. наук, доц., Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти,

E-mail: nata25_77@mail.ru

А.В. Сорока, канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Поволжский православный институт», г. Тольятти,

E-mail: xgf-anny@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье раскрывается проблематика ценностно-смысловых ориентаций в системе художественного образования детей, представленных как духовно-значимые компетенции и, как специфическое явление художественной культуры. В формировании духовной культуры большое значение имеют такие качества, как: толерантность, инициативность, способствующие успешной социализации детей. Авторы рассматривают данную проблему в контексте с концепцией художественного образования, используя культурологический анализ системы обучения и воспитания, как важнейшего элемента развития творческой личности. В статье ставится проблема технократизации и гуманизации в образовании, дифференциации педагогических технологий и методик обучения, затрагиваются актуальные на сегодняшний день вопросы, касающиеся аксиологических и этнокультурных оснований в художественном образовании. Большое значение авторами уделяется вопросу методики преподавания изобразительного искусства с учетом технологических и творческих ресурсов личности ребенка и их взаимодействия, использованную личностно-центрированную модели обучения.

Ключевые слова: художественное образование, аксиологический, этнокультурный подход, целостность системы образования, гуманизация, культурологический анализ, системный способ мышления.

«...Художественное образование – это процесс освоения совокупности изобразительных знаний, умений, навыков, процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и всего человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, её духовности, образного мышления, художественной культуры, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства...» [1].

Экономические, политические и культурные перемены в России затронув все стороны бытия человека, коснулись и художественного образования, создали ситуацию, в которой современное общество сформировало свои эмоциональные, интеллектуальные потребности, духовно-ценностные ориентации и нравственные идеалы, что отразилось в проектировании новых моделей образования, в использовании различных педагогических инноваций, подходов и технологий, направленных на формирование и развитие нового типа личности.

В рамках новых федеральных государственных стандартов и требований к ним основной упор делается на сохранение целостности системы обучения, раскрытии природной сущности ребенка как личности, владеющей широким спектром знаний, умений, навыков, культурой чувств, творческими способностями, умеющей самостоятельно осуществлять свой выбор, решать любые творческие задачи. Эта ситуация актуализировала проблему определения ценностно-смысловых ориентаций в художе-

ственном образовании детей, постановки целей, задач обучения и воспитания в соответствии с современными запросами общества.

На фоне глобальных изменений в различных сферах жизни человека происходит и пересмотр существующих подходов к сущности системы образования, как к процессу, решающему задачи гуманистического и всестороннего развития личности [2], как к культурно-образовательному пространству, где искусство является мотивационно-стимулирующим компонентом жизни [3].

Сегодня наиболее остро стоит вопрос качества знаний, а ведущая роль принадлежит педагогам, которые призваны сформировать у обучающихся систему духовно-знаний компетенций, нравственно-эстетических и этических идеалов. Система художественного образования выступает как средство развития целостной личности с неповторимой творческой индивидуальностью, способной сохранить художественную культуру своего народа, человечества и передать новому поколению традиции отечественного классического и современного искусства.

Однако на данном этапе развития общества научно-технический прогресс приводит к развитию технического мышления, и подрастающее поколение постепенно утрачивает те духовно-нравственные идеалы, духовные ценности, которые воспевали еще гуманисты эпохи Возрождения. При этом развитие техники требует от личности узкоспециализированной деятельности, инженерингового мышления, в рамках которых он прини-

мают компетентные решения [4]. Технократическое мышление не рассматривает мир во всей его целостности, разнообразии и культурной многогранности. Технократизация ведёт к подавлению творческого начала в человеке, к его закрытости и жесткому подчинению регламентированным правилам. Все это постепенно приводит к замене окружающего мира искусственным миром информационных технологий, вытесняет из жизни человека его природную чуткость и гуманистическую культуру, разрушая непосредственную, генетическую связь мира с человеком.

Образ ценностно-смысловых ориентаций в образовании на сегодня противоречив, не соответствует реальному положению действительности. Их изучение представляет существенный теоретический и практический интерес, так как позволяет определить основные ценностные ориентации личности, социальное самочувствие общества, культуры и образования в целом [5].

На сегодняшний момент существует необходимость утверждения новых ценностей и духовных ориентиров, так как пребывание человека в ситуации нравственной, ценностно-смысловой размытости приводит к внутренней, эмоциональной опустошенности и духовному вакууму. На основании этого вытекают противоречия между:

- отсутствием гуманистической культуры и порождаемой технократизацией в образовании, вызванной развитием технического мышления;
- прагматическим использованием личного потенциала и неисчерпаемыми возможностями человеческой сущности;
- целью художественного образования и его предназначением в системе социальных, культурных ценностей.

Эти противоречия и стали проблемой нашего исследования. Образование, как процесс является социокультурным феноменом, представляет собой результат накопленных знаний и культурных ценностей, науки и практики. Принимая во внимание все это, культура является совокупностью материального и духовного составляющего человека, государства, мира, дидактическим результатом и средством обучения и воспитания личности.

Цель образования имеет системообразующую функцию и определяется его содержанием. Именно ответ на вопрос «для чего, чему и как научить ребенка» определяет выбор средств и методов обучения и воспитания. И только понимая смысловую ценность образования, что может выражаться в предметных, эстетических, профессиональных и жизненных потребностях обучающихся, педагог выстраивает содержание педагогического процесса, гарантирующего раскрытие способностей и реализацию творческих возможностей детей.

Содержание образования выстраивается из социальных и культурных потребностей общества, зависит от уровня научных знаний, а педагоги должны стремиться к овладению новыми подходами и образовательными стратегиями, педагогическими технологиями, что в свою очередь требует теоретического осмысления и практического апробирования.

Проблема ценности и ценностных ориентаций все больше привлекает внимание исследователей, где ценность выступает аксиологической формой культуры, нравственного сознания. Ценность же образования заключается в его целостности, идее неделимости взгляда на мир. То есть развитие и совершенствование техники не предполагает забывание идей добра, гуманности. Вместе с тем именно художественное образование способствует всестороннему развитию личности человека и его способностей. Оно несет в себе идеи гуманизма и демократизма, социальной полезности, солидарности и толерантности. А дегуманизация от общества и природы формирует в человеке различные фобии, стереотипы, неуверенность в себе. Проблема состоит в определении путей, средств, подходов, направленных на развитие личности и её способностей.

Внедрение только инжиниринговых технологий в образовании ведёт к формированию конструктивных, управленческих компетенций менеджмента, развитию системного мышления и операционно-технических навыков, но как, эти качества могут быть применены к критериям культуры, аксиологии, гуманности, к категориям нравственности и человечности? Как следствие техническое (инжиниринговое) мышление вызовет трансформацию в изменении идеалов, нравственных ценностей человека, культуры, мировоззрения человека, образования.

Это приводит нас к мысли, что без определения ценностно-смысловых ориентаций в содержании обучения и воспитания, без системы нравственных и общечеловеческих ценностей, невозможно построить целостную стратегию образовательной программы, в частности, художественного образования.

Педагог развивает и формирует в ребенке художественный вкус, оценочные критерии, понятия, закладывает эстетические категории прекрасного и безобразного, красоты, гармонии. Содержание художественного образования определяется комплексностью подходов, направленных на познание всего богатства искусства и национально-культурного своеобразия. Образование, основанное на понимании и единстве сохранения целостности мира, культуры и человека ведет к развитию человечества.

Это акцентирует проблему качества образования, дает возможность осмысления и определения ценностно-смысловых структур в содержании художественного образования, выделения системы средств, методов и форм организации учебно-творческой деятельности, применяемых педагогом, направленных на развитие личности обучающегося. Художественное образование должно соответствовать задачам всестороннего развития личности, общества, культуры, стать особо значимой для человеческой деятельности сферой, быть системой эстетического и духовно-нравственного воспитания, которое способно сформировать комплексное представление о мире («Глобальное мышление»), как о едином взаимосвязанном мировом сообществе [6].

В проектировании содержания художественного образования мы опираемся на гуманистическую парадигму, что возможно на основе общечеловеческих ценностей, аксиологического и этнокультурного подходов. Это, в свою очередь, дает нам возможность рассмотреть теоретико-методологические основы гуманизации образования с точки зрения аксиологических позиций и этнокультурной коннотации. Гуманизация представляет собой совершенствование структуры образования и её содержания, которые формируют духовные компетенции у обучающихся и оказывает целенаправленное воздействие на развитие среды, общества, человека и культуру.

Поднимая вопрос о гуманизации, как элементе внутренней образовательной системы, нужно отметить, что гуманизация может быть жизнеспособной на уровнях фундаментальных (аксиологических, антропологических, этнокультурных) идеалов при учетывании государственных, региональных, муниципальных ресурсов.

Гуманизация возможна, если цели учебно-воспитательного процесса будут направлены на личностное развитие обучающегося, его демократических свобод и будут совпадать с аксиологическими идеями гуманистической философии образования, где в качестве ценностно-смысловых ориентиров выступают материальные, психологические, культурные, духовно-нравственные ценности личности, общества их взаимоотношения, обусловленные приоритетами развития ценностно-нормативной системы государства и культуры [7].

В современном образовании существуют множества педагогические подходы, каждый из которых имеет право на существование: когнитивный, антропологический, аксиологический, герменевтический, системный, деятельностный, культурологический, синергетический, компетентностный, гендерный, этнокультурный, дифференцированный, личностный и практико-ориентированный. Возникновение данных подходов говорит о том, что на сегодняшнем этапе развития общества, образование на ступени глобальной научной революции. Каждый из обозначенных подходов имеет свою методическую ценность, но для нашего исследования особенно важен аксиологический и этнокультурный подходы.

Так, аксиологический подход связан с природой ценностей, с определением их места в иерархии ценностей в соответствии с духовной структурой личности, социальными и культурными факторами общества и, в частности, с ценностью обучения, воспитания и преобразования действительности, отражающей гуманистическую сущность образования.

В своей основе аксиологический подход представляет собой систему ценностных отношений в содержании воспитания и образования, в виде знаний о ценности, ценностных отношениях и эмоционального переживания от соприкосновения с ценностями культуры. Он являет собой совокупность различных смысловых связей, ценностей, в которых человек путем равенства, справедливости, уважения, диалога, сотрудничества, пытается понять другую точку зрения, мир, и самого себя.

Именно аксиологический подход способствует осмыслению процесса обучения и воспитания, при котором гуманистический, культурологический аспект является ценностно-смысловым, формирующим элементом художественного образования. Избранные средства (ценностно-смысловые ориентации, педагогический подход) определяют смысл (содержание, вектор, направ-

ленность) художественного образования, что, в свою очередь, служит критериями овладения гуманистической, нравственно-эстетической составляющей личности, развития её индивидуальных способностей, духовных качеств и основ творческой самореализации.

Таким образом, художественное образование должно стать личностной, общечеловеческой и социально-культурной ценностью. Через аксиологическую функцию оно позволяет ребёнку стать субъектом творчества, познать не только свою эмоциональную природу, но и познакомиться с историей, традициями и культурным богатством мирового искусства, найти диалог между разнообразными культурными и этническими особенностями народов. И в этот момент образование становится средством развития гуманистической природы (сущности) человека.

Аксиология как аспект образования, опираясь на принципы природосообразности, персонификации, культуросообразности, гуманизации, дифференциации, реализует личностный, этнопедагогический, деятельностный подход к ребёнку. Что активизирует необходимость приобщения обучающихся средствами изобразительного искусства, через изучение закономерностей художественного творчества, к нравственно-эстетической, общечеловеческой и национальной культуре. Это определяет основную линию в структурно-содержательном компоненте системы художественного образования и формирование педагогического регионально-образовательного пространства.

Художественное творчество представляет собой процесс практического воплощения идеи в чувственно-эмоциональной форме – образе. Создание художественного образа сложный процесс, требующий от обучающихся глубоких знаний основ изобразительной грамоты, серьезной работы над воплощением творческим замыслом средствами живописного искусства. На уроках изобразительного искусства происходит интеграция разных видов художественно-творческой деятельности ребенка [8]. Для нас же становится важным не столько процесс выполнения в материале, сколько внутренняя, личностная, жизненная потребность обучающихся участвовать в этом процессе.

Искусство не может быть подчинено технократизации, ибо ребенок смотрит на мир через призму своих чувств, мыслей и силу воображения. Живые формы вдохновляют его на свое реальное воплощение в материале, являются двигателем развития его образного мышления и восприятия. Если учесть, что технократическому мышлению свойственно превалировать над личностными интересами, категориями нравственности, и эмоциональными переживаниями, то искусство, и в частности художественное образование, ставит иные задачи.

Технократическое мышление рассматривает объект исследования с точки зрения разнообразных способов манипуляций, позволяющих различными средствами достичь необходимо результата. Такое мышление скорее контролирует и соблюдает социальные интересы, игнорируя индивидуальную независимость и пространство свободы личности. Поэтому разница между технократическим мышлением и его гуманизацией заключается в форме его восприятия к эстетическим категориям и понятию «ценность» (человеческая, культурная), что и определяет масштабы ценностно-смысловых ориентаций в системе художественного образования детей.

Этнокультурный подход (коннотация) в образовании определяется принципами государственной политики и обеспечивает конструктивное осмысление результатов педагогической деятельности, направленность на практическое внедрение аксиологических функций в образовательно-воспитательный процесс, обусловленный развитием регионально-культурных традиций в условиях многонационального государства [9]. Он представляет собой совокупность принципов, воспитательных задач и культурных традиций, сложившихся в обществе, в соответствии с менталитетом нации, цель которого бережно сохранять и передавать лучшие достижения культуры. Развитие личности при этом связано с традициями регионально-художественной культуры, умением транслировать знания и опыт в мировое пространство, являясь носителем ценностей [10].

Данный подход основан на ключевых этнокультурных традициях в образовании. Его целью является формирование этнокультурной личности, опирающийся на *принципы природосообразности, толерантности, диалога культур. Все это способствует формированию у подрастающего поколения гражданственности, патриотизма, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, этнической и этнокультурной толерантности.*

Таким образом, можно говорить о внедрении в содержание художественного образования ряда ключевых компонентов, отражающих аксиологические и этнокультурные подходы: когнитивный, операционно-действенный и эмоционально-ценностный [11].

Так, когнитивный компонент в художественном образовании направлен на развитие творческого мышления, индивидуальных способностей и включает процесс овладения системой знаний об изобразительном искусстве, ценностями культуры и традициями своего народа, использование опыта человечества в виде понятий, определений и природных, художественных закономерностей. При этом процесс обучения носит социальный характер, целью которого является сотрудничество, понимание и познание особенностей друг друга.

Операционно-действенный компонент связан с познавательной деятельностью обучающихся и системой овладения теоретическими знаниями в области искусства и культуры, практическими умениями и навыками. При этом педагог использует такие педагогические технологии, методы, формы и средства обучения, которые позволяют учащимся выстроить систему личностных ориентиров, освоить структуру процесса познания, приобрести эмпирический опыт.

Эмоционально-ценностный компонент в содержании художественного образования обеспечивает формирование эмоциональной культуры ребенка, системы эмоционально-волевых отношений, эмоционально-чувственной сферы, творческих эталонов и культурообразующего мировоззрения личности. Совокупность когнитивного, операционно-действенного и эмоционально-ценностного компонентов оказывает влияние на содержательную и структурно-образовательную модель педагогического процесса. Развитие когнитивных аспектов мышления невозможно без эмоционально-ценностных проявлений личности.

Таким образом, акцентируя проблему ценностно-смысловой направленности в образовании, обусловленного гуманизацией, опорой на аксиологические и этнокультурные подходы, нам удалось создать целостную модель художественного образования, в которой культурологическое, гуманистическое воспитание является главной педагогической задачей, способной сформировать у обучающихся духовно-нравственные, ценностные ориентиры.

Этнокультурный подход должен помочь обучающимся войти в культурно-региональное пространство, понять специфику народного творчества, как самобытного целостного пласта современного художественного искусства, обеспечивая глубокое понимание единства ценностных ориентаций и разнообразия культур в поликультурных условиях нашего государства.

Образование, включающее в содержание ценностно-смысловые, аксиологические ориентиры, основанные на культурологической, гуманистической парадигме, в котором личность ребенка рассматривается как носитель и творец художественной культуры, осознающий её ценности, обеспечит единство, уникальность и содержательность процесса обучения и воспитания. Использование всех вышеперечисленных оснований во взаимосвязи с русской и мировой художественной культурой приведет к мотивационно-смысловому, личностно-ориентированному, конструктивно-деятельностному обновлению содержания художественного образования, к включению ребенка в непрерывный и активный процесс усвоения знаний и постижения духовно-нравственных ценностей, к раскрытию внутренних связей между искусством, человеком и традициями, между культурой, личностью и её образованием.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня образование является не просто суммой знаний, умений и навыков, а представляет собой психологическую (личностную), социокультурную ценность, где готовность человека к постоянному, непрерывному накоплению и переработке информации, способность к самообразованию, саморазвитию способствует совершенствованию личности. Внедрение ценностно-смысловых ориентаций в систему художественного образования детей, представленных как духовно-значимые компетенции, способствует созданию нового типа личности, где ребенок – это субъект познания и творчества, способный выходить за рамки заданного, реализовывать свой личностный потенциал, и в процессе своей деятельности, игры, общения преобразовывать ранее накопленное богатство культуры в содержание своей личностной духовной культуры.

Библиографический список

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации. Available at: <http://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/kultura/1/prikaz-minkultury-rf-ot-28-12-2001--1403.pdf>
2. Зрелых Д.Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности человеком. Ученые записки. *Электронный научный журнал Курского государственного университета*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-nevernyuy-protsess-poznaniya-obektivnoy-realnosti-chelovekom>
3. Стукалова О.В. Культурологические идеи М.М. Бахтина как методологическая основа современной педагогики искусства. Институт художественного образования российской академии образования. *Электронный научный журнал «Педагогика искусства»*. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_o_v.pdf
4. Кулюткин Ю.Н. Технократия и гуманизм. *Человек и образование*. 2005; 2: 61 – 65.
5. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности. *Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика*. Кострома, 2009; Т. 15, № 2: 139 – 143.
6. Урсул А.Д. Становление глобального мышления: пространственно-временной ракурс. *Пространство и Время. Философия*. 2012; 3: 61 – 67.
7. Исаева Т.Е. *Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2003.
8. Сорока А.В. Подготовка будущих художников-педагогов к обучению учащихся цвету. *Омский научный вестник*. 2008; № 6: 154 – 156.
9. Крылова И.Н. *Педагогические условия регионализации высшего художественного образования*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Сев.-Кавказ, 2011.
10. Сальдаева О.В. О регионализации художественного образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2008; 7: 153 – 163.
11. Виноградова Н.В. Этнокультурная коннотация как важное условие реализации идей художественной педагогики в системе дополнительного образования детей. *Сборник статей международной научно-практической конференции*, 10 февраля. Уфа, 2015: 28 – 35.

References

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации. Available at: <http://www.alppp.ru/law/obrazovanie--nauka--kultura/kultura/1/prikaz-minkultury-rf-ot-28-12-2001--1403.pdf>
2. Zrelyh D.L. Hudozhestvennoe obrazovanie kak nepreryvnyj process poznaniya ob`ektivnoj real'nosti chelovekom. Uchenye zapiski. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-nevernyuy-protsess-poznaniya-obektivnoy-realnosti-chelovekom>
3. Stukalova O.V. Kul'turologicheskie idei M.M. Bahtina kak metodologicheskaya osnova sovremennoj pedagogiki iskusstva. Institut hudozhestvennogo obrazovaniya rossijskoj akademii obrazovaniya. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Pedagogika iskusstva»*. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_o_v.pdf
4. Kulyutkin Yu.N. Tehnokratiya i gumanizm. *Chelovek i obrazovanie*. 2005; 2: 61 – 65.
5. Kokovina L.N. Cennostno-smyslovyje orientacii lichnosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. Kostroma, 2009; T. 15, № 2: 139 – 143.
6. Ursul A.D. Stanovlenie global'nogo myshleniya: prostranstvenno-vremennoj rakurs. *Prostranstvo i Vremya. Filosofiya*. 2012; 3: 61 – 67.
7. Isaeva T.E. *Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Rostov-na-Donu, 2003.
8. Soroka A.V. Podgotovka buduschih hudozhnikov-pedagogov k obucheniju uchaschihsya cvetu. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2008; № 6: 154 – 156.
9. Krylova I.N. *Pedagogicheskie usloviya regionalizacii vysshego hudozhestvennogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskix nauk. Sev.-Kavkaz, 2011.
10. Sal'daeva O.V. O regionalizacii hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; 7: 153 – 163.
11. Vinogradova N.V. *Etnokul'turnaya konnotaciya kak vazhnoe uslovie realizacii idej hudozhestvennoj pedagogiki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. *Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 10 fevralya. Ufa, 2015: 28 – 35.

Статья поступила в редакцию 12.04.18

УДК 378.147:54

Grinchenko E.L., senior teacher, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: jeka_him@mail.ru
Mendubaeva Z.A., senior lecturer, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: zalihamendubaeva@mail.ru
Shalygin S.P., senior lecturer, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: shalyigin@mail.ru
Kurdumanova O.I., Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kurdumanovao@mail.ru
Jarkih L.A., senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru
Gilyazova I.B., senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: lajarkih@mail.ru

THE ROLE OF MEDIA EDUCATION AT TEACHING CHEMISTRY IN A MEDICAL UNIVERSITY. The article highlights a problem of development of self-education of medical students in media education. The authors cite the stages of the students' self-educational activity: goal, motive, activity of studying the material, independent learning activities, self-control, self-evaluation, application of the knowledge gained in practice. The work presents productive and reproductive forms of education used in media education. For all of the forms the authors give description of each component of self-educational activity.

Key words: media education, self-education, self-educational activity of students, reproductive and productive forms of education.

Е.Л. Гринченко, ст. преп., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: jeka_him@mail.ru

З.А. Мендубаева, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: zalihamendubaeva@mail.ru

С.П. Шальгин, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», г. Омск,
E-mail: shalyigin@mail.ru

О.И. Курдуманова, профессор, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск,
E-mail: kurdumanovao@mail.ru

Л.А. Жарких, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск,
E-mail: lajarkih@mail.ru

И.Б. Гилязова, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск,
E-mail: kurdumanovao@mail.ru

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье освещается проблема развития самообразования студентов медицинского вуза в условиях медиаобразования. Авторы приводят этапы самообразовательной деятельности студентов: цель, мотив, деятельность по изучению учебного материала, самостоятельные учебные действия, самоконтроль, самооценка, применение полученных знаний на практике. Представлены продуктивные и репродуктивные формы обучения, применяемые в условиях медиаобразования. Для всех освещенных форм приводится описание каждого компонента самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: медиаобразование, самообразование, самообразовательная деятельность студентов, репродуктивные и продуктивные формы обучения.

В российских условиях происходит развитие медиаобразования в двух базовых направлениях – с одной стороны, это относится к дополнительному образованию, с другой стороны это касается интеграции медиаобразования и базового образования. В этой связи, медиаобразование можно рассмотреть как один из инструментов, который требуется интегрировать в различные учебные занятия [1]. Современный этап развития теории и практики высшей школы ориентирует студентов на развитие самообразования, в связи с чем определяет новые возможности организации учебного процесса в вузе. Медиаобразование дает преподавателю такие возможности, так как способствует формированию коммуникативной компетенции, медиаграмотности, медиакомпетентности. Современное общество невозможно представить без таких средств коммуникации, как смартфоны, карманные компьютеры, планшеты, а это и есть современные медиасистемы, которые должны помогать оптимизировать учебный процесс. Цифровые наглядные пособия, графики, таблицы, виртуальные лаборатории значительно ускоряют и упрощают изучение химических дисциплин, позволяют повысить мотивацию и эффективность обучения.

В рамках использования современных средств коммуникации существует довольно много возможностей с точки зрения самообучения. Преподавание химии может быть выстроено с учетом следующих направлений:

- интеграция медиаобразования и традиционного образования;
- медиаобразование, как часть самообразования.

Ведущий российский специалист в области медиаобразования Ю.Н. Усов считал, что медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации [2]. В связи с этим считаем медиаобразование ведущим в развитии самообразования.

Под *самообразованием* мы понимаем специально организованную, активную, саморегулируемую, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных лично- и общественно-значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, повышение квалификации [3]. Самообразовательная деятельность по химии выстраивается из нескольких этапов, что демонстрирует рисунок 1.



Рис. 1. Структура самообразовательной деятельности по химии

Приведём примеры репродуктивных и продуктивных форм обучения студентов в условиях медиаобразования.

Составление тезауруса (репродуктивный уровень) – внеаудиторное индивидуальное задание накопительного характера. Словарь-тезаурус выполняет важные функции: является источником специальных знаний в предметной области; способом упорядочения, описания терминов предметной области знаний; инструментом поиска в информационном потоке и т. д.

Химический тезаурус является связующим звеном между иностранными и специальными медицинскими терминами. В нашем случае тезаурус решает задачу выборочной систематизации терминов в области химических знаний. На первом занятии по дисциплине «Химия» студентам предлагается в

конце тетради сделать своеобразный словарь по разделу «Растворы», первые термины записываются сразу, остальные вносятся по мере изучения отдельных тем, объединяющих данный раздел. Для каждого термина указывается Internet-источник. Такая работа способствует лучшему усвоению специальной медико-химической терминологии, тренирует зрительную память, формирует навыки работы с техническими источниками информации [4].

Компоненты самообразовательной деятельности:

- *мотив:* студент понимает необходимость изучения химической терминологии для дальнейшего применения на специальных дисциплинах;
- *учебные действия:* составление перечня основных терминов относится к базовой части содержания;
- *самостоятельные учебные действия:* для составления тезауруса используются различные источники информации;
- *самоконтроль:* студент сам распределяет учебную нагрузку, так как на составление тезауруса дается время;
- *самооценка:* по разработанным критериям студент может оценить свои самостоятельные учебные действия;
- *применение:* знание терминологии потребуются на биохимии, физиологии, биологии и др. дисциплинах, а также в практической медицине.

Решение задач по алгоритму (репродуктивный уровень). На тематическом занятии студентам предлагаются в электронном виде методические рекомендации по решению задач, в которых приведен алгоритм решения, правила оформления, необходимые формулы для расчетов.

Тексты задач для самостоятельного решения представлены в учебном пособии для студентов на образовательном портале вуза, также в сборнике приведены усложненные задачи для студентов с более высоким уровнем умений решать задачи.

Компоненты самообразовательной деятельности:

- *мотив:* умение решать расчетные химические задачи способствует развитию умений анализа и синтеза;
- *учебные действия:* решение задач относится к инвариантной части, является необходимым;
- *самостоятельные учебные действия:* студенты имеют возможность решать более сложные задачи;

- *самоконтроль:* студент сам определяет, какие задачи оставить на самостоятельное решение, а какие выполнить аудиторно;

- *самооценка:* по разработанным критериям студент может оценить свои умения к решению задач;

- *применение:* умение, формируемые при решении химических задач, будут использованы на других дисциплинах и в практической медицине.

Создание стенгазеты (продуктивный уровень) [5].

Конкурсы стенгазет включаются в план учебно-воспитательной работы на кафедре химии, носят соревновательный характер, могут проводиться как самостоятельные конкурсы или включаться в план проведения учебно-методических конферен-

ций. Примерный перечень тем предлагается студентам вместе с инструкцией по созданию стенгазеты, но учитывая творческий характер исследовательской деятельности и возможность индивидуальной образовательной траектории, студенты могут выбирать любую тему с учетом общей тематики проводимого конкурса.

Готовые стенгазеты размещаются на специальных стендах в холле университета с указанием Internet-источников, которые послужили основой для их создания. В течение месяца с ними могут познакомиться студенты всех курсов и специальностей, а также гости вуза. В этом случае преподаватели кафедры химии преследуют три глобальные цели: обучающую, развивающую, воспитывающую (пропаганда здорового образа жизни).

Оценивается такая форма самообразовательной деятельности в бальной шкале по заявленным критериям, что демонстрирует таблица 1. Для этого создается группа экспертов из числа преподавателей кафедры.

Таблица 1

Критерии оценивания стенгазеты

Оцениваемый параметр	Баллы
Соответствие заявленной теме	0-2
Наглядность	0-2
Информативность	0-2
Полезность для будущей профессии	0-2
Общий балл (сумма п.п.1, 2, 3)	

Компоненты самообразовательной деятельности:

- **мотив:** повысить свой рейтинг, первый документ в портфолио молодого ученого; может являться началом научно-исследовательской деятельности;
- **учебные действия:** студенты находят профессионально-значимую химическую информацию по проблеме в сети Internet;
- **самостоятельные учебные действия:** отбирают химическую информацию, структурируют материал, делают выводы;
- **самоконтроль:** студент самостоятельно, без помощи учебника и дополнительных инструкций выполняет необходимые действия;
- **самооценка (или взаимооценка):** по разработанным критериям студенты оценивают выполненные действия;
- **применение:** знания, понимание, анализ, синтез, применение медико-химической информации будут использованы на других дисциплинах и в практической медицине.

Ролевая игра (продуктивный уровень). Ролевые и деловые игры имитируют тот или иной аспект будущей профессиональной деятельности студента. В деловой игре реализуется контекстный подход (А.А. Вербицкий) в рамках теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). Деловая игра, по мнению А.А. Вербицкого, служит для развития способностей анализировать, ставить и решать профессиональные задачи и реализует принцип проблемности. Выполняя игровую роль, студент приобретает опыт познавательной и профессиональной деятельности, а также социальных отношений. Это обогащает личность новыми знаниями, умениями, навыками, опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее развернуто реализуется один из важнейших принципов воспитания – принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности [6].

Макет сценария ролевой игры-сказки «Глюкоза в Королевстве Биоорганической химии», разработанной студентами лечебного факультета, приведен на рисунке 2.

Студентам заранее дается задание выбрать себе роли и подготовиться к дискуссии по обозначенной проблеме: нужна ли глюкоза в организме человека? Преподаватель выполняет роль организатора игры и фасилитатора. Поскольку исходный уровень студентов разный, то и степеней самостоятельности при подготовке к ролевой игре тоже отличается. Безусловно, не все студенты готовы к самообразовательной деятельности в форме игры, поэтому половина учебной группы выполняют роль «придворных» королевства, а более подготовленные студенты сами выбирают роли «королевского пекаря», «алхимика», «придворного аптекаря», «главного целителя», «лесной феи». Важное значение играет мотивация: если все студенты получают какую-то роль, то это их стимулирует к работе с дополнительными источниками информации, к систематизации знаний, умению вести дискуссию.

Данная игра может использоваться как обобщающее занятие по теме «Углеводы» и заменять итоговую контрольную работу.

Компоненты самообразовательной деятельности:

- **мотив:** повысить свой рейтинг, реализует применение химических знаний на практике;
- **учебные действия:** студенты находят профессионально-значимую химическую информацию по проблеме, в том числе в сети Internet;
- **самостоятельные учебные действия:** отбирают химическую информацию, структурируют материал, делают выводы; учатся правильно, логично представлять и обосновывать теоретический материал по проблеме;
- **самоконтроль:** студент самостоятельно, без помощи учебника и дополнительных инструкций выполняет необходимые действия;
- **самооценка (или взаимооценка):** по разработанным критериям студенты оценивают выполненные действия;
- **применение:** знания, понимание, анализ, синтез, применение медико-химической информации будут использованы на других дисциплинах и в практической медицине.



Рис. 2. Макет сценария ролевой игры (сказки) «Глюкоза в Королевстве Биоорганической химии»

Библиографический список

1. Кудрина О.С. Некоторые проблемы, связанные с медиаобразованием. *Современные наукоемкие технологии*. 2014; 5-2: 48 – 49.
2. Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации*: монография. Челябин. гос. ун-т, 2007.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
4. *Современная наука – обществу XXI века*: монография. Книга 2. М.Н. Бадридина, Т.С. Воропаева, И.И. Головки и др.; под ред. И.Н. Титаренко. Ставрополь: Логос, 2015.
5. *Образование XXI века: актуальные проблемы и перспективы развития*: монография. Под редакцией М.Ю. Бурькиной. Ставрополь: Логос, 2015.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991.

References

1. Kudrina O.S. Nekotorye problemy, svyazannye s mediaobrazovaniem. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2014; 5-2: 48 – 49.
2. Fateeva I.A. *Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii*: monografiya. Chelyab. gos. un-t, 2007.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2003.
4. *Sovremennaya nauka – obschestvu XXI veka*: monografiya. Kniga 2. M.N. Badridinova, T.S. Voropaeva, I.I. Golovko i dr.; pod red. I.N. Titarenko. Stavropol': Logos, 2015.
5. *Obrazovanie XXI veka: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya*: monografiya. Pod redakciej M.Yu. Burykinoy. Stavropol': Logos, 2015.
6. Verbiцкий A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37.01-057

Egorov M.A., postgraduate, State Maritime University n.a. Adm. F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),
E-mail: e.max.seem@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING PATRIOTISM IN BORDER OFFICERS BASED ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING. The solution of the grandiose tasks of democratic renewal of Russia, construction of economically powerful power, ensuring its safety, demands participation of all patriots in these processes. Therefore, education of patriotism among all Russians is recognized as a primary task of state structures, science, education, law enforcement agencies and public organizations. According to the national scientists-teachers, the process of individual's patriotism formation and its development is more successful, when the teacher actively uses the existing or specially designed pedagogical conditions for this purpose. In the article the author substantiates a complex of pedagogical conditions to develop patriotism in border officers using critical thinking as a tool.

Key words: education, critical thinking, development, patriotism, pedagogical conditions, process, improvement, border officers, formation.

M.A. Egorov, аспирант, Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: e.max.seem@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Решение грандиозных задач демократического обновления России, строительства экономически мощной державы, обеспечения её безопасности требует участия в этих процессах всех патриотов. Поэтому воспитание патриотизма у всех россиян признано первостепенной задачей государственных структур, науки, образования, силовых ведомств, общественных организаций.

По мнению отечественных учёных-педагогов, процесс формирования патриотизма и его развитие у личности происходит более успешно в том случае, когда воспитатель активно использует в этих целях имеемые или специально сконструированные педагогические условия.

В статье автор обосновывается комплекс педагогических условий развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления.

Ключевые слова: воспитание, критическое мышление, развитие, патриотизм, педагогические условия, процесс, совершенствование, сотрудники пограничных органов, формирование.

Для уяснения сущности термина «педагогические условия» рассмотрим взгляды и подходы отечественных учёных.

К примеру, К.В. Марков [1], исследовавший педагогические условия повышения эффективности системы патриотического воспитания студентов учебного военного центра отмечает, что таковым является важнейший компонент педагогического процесса, который включает: содержание, методы и организационные формы обучения и воспитания, всецело ориентированные на тесное взаимодействие с внутренним миром воспитанников, их личностное развитие. С.Н. Томила [2], исследовавшая педагогические условия организации процесса патриотического воспитания военных моряков понимает под рассматриваемым термином некую совокупность потребных и целенаправленных мер психолого-педагогического воздействия на военнослужащих, применение которых обеспечивает формирование и развитие необходимых патриотических качеств. С.И. Фоменко [3], в своей диссертации ориентировался на понимание педагогических условий, как на комплекс системно-деятельностного воздействия

внешних обстоятельств, которые могут оказать существенное влияние на протекание воспитательно-патриотического процесса, сконструированного воспитателем (исследователем), обеспечивающего результативное достижение намеченного результата.

Следовательно, под термином педагогические условия развития патриотизма сотрудников пограничных органов будем понимать целенаправленную внешнюю среду и внешние обстоятельства, включающие организационные, психолого-педагогические, материальные и иные меры, формы и средства, позволяющие командному составу, воспитателям качественно и эффективно проводить воспитательно-патриотическую деятельность.

Выполненный выше анализ позволяет нам выделить наиболее характерные особенности педагогических условий, которые:
- представляют собой определенную совокупность ресурсов воспитательной и материальной сред, применение которых позволяет существенно повысить эффективность воспитательной деятельности;

- являются определенным комплексом мер организационного и психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие личности и достижение задач воспитательной работы;
- функционально способствуют организации педагогического взаимодействия, обеспечивающего преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности.

Анализ научной литературы позволил определить комплекс педагогических условий развития патриотизма сотрудников пограничных органов включающий: придание информационно-воспитательной среде целенаправленную патриотическую направленность; опора на отечественные патриотические ценности; педагогическое взаимодействие, осуществляемое на субъект-субъектной основе; использование информационно-компьютерных технологий; активизация саморазвития личности в сфере патриотизма и критического мышления.

Рассмотрим каждое из данных педагогических условий подробнее.

1. Придание информационно-воспитательной среде целенаправленной патриотической направленности.

В педагогике давно уже доказано положение о существенном влиянии социально-педагогической среды на формирование личности. Такое влияние может быть обучающим, воспитательным, просветительским, развивающим.

Следовательно, окружающая сотрудника пограничных органов среда имеет не только колоссальную значимость, но и выступает в роли существенного фактора его формирования и развития как военного профессионала и гражданина-патриота.

А.А. Калекин [4] под термином «информационно-воспитательная среда» предлагает понимать часть социокультурного пространства социума, где взаимодействуют различные процессы (профессиональный, образовательный, культурный, воспитательный и др.), направленные на формирование личности как гражданина, патриота Отечества и военного профессионала, и где личность приобретает опыт самостоятельной патриотической деятельности, формирует свою собственную патриотическую позицию и развивает свои патриотические качества.

Данное определение полностью соответствует цели нашего исследования.

Информационно-воспитательная среда пограничного формирования обладает своими характерными особенностями:

- целенаправленностью на формирование патриота государства;
- строгое соответствие требованиям государства и командования;
- предоставление возможности для раскрытия интересов и способностей воспитуемых сотрудников, их личностному развитию и саморазвитию;
- обеспечение целевого взаимодействия субъектов воспитания.

Для информационно-воспитательной среды пограничной части характерно наличие:

- структуры, компонентами которой являются военно-профессиональная среда, воспитательная среда, культурно-предметная среда, программная среда, коммуникативно-технологическая среда, методическая среда).
- ресурсный потенциал, включающий Интернет-ресурс, библиотеку с фондом 50 000 книг, музей части, Совет ветеранов, Женский совет, Центр культурно-досуговой работы, комнаты информирования и досуга, совет прапорщиков, старшинский совет, Совет старших пограничных нарядов, актив подразделений, общественные организации.

В интересах исследования в существующую информационно-воспитательную среду были внесены ряд качественных изменений, позволивших придать ей патриотическую направленность. Среди них:

- перестройка системы воспитательно-патриотической деятельности;
- переборы всех руководящих органов общественных организаций и переориентирование их направленности работы;
- подбор нового состава актива (членов редколлегии, информаторов, редакторов боевых листов, членов Совета воинского коллектива, Женского совета), их обучение и привлечение к патриотической деятельности;
- концептуально-качественное обновление наглядной агитации;
- обновление библиотечного фонда за счёт приобретения новых книг на патриотическую тематику;

- оборудование в библиотеке уголка патриота, оснащенного комплектом государственных нормативно-правовых документов, ведомственных актов относящихся к патриотической сфере;

- сформирована информационно-компьютерная база, содержащая электронные версии государственных нормативных документов, относящиеся к патриотической сфере;

- создание информационно-компьютерной базы, включающей все учебные планы и темы по государственно-патриотическому воспитанию, историю пограничных органов России, историю воинской части, разнообразные материалы на патриотическую тематику;

- основание мультимедийной библиотеки (медиа-тека), материалы которых применялись при организации и сопровождении воспитательно-патриотических мероприятий (лекции, круглые столы, дискуссии, собеседования, презентации, встречи с ветеранами, целевые тематические обзоры и др.)
- учреждение в стенной печати специальной рубрики «Патриот».

Сконструированная информационно-воспитательная среда обеспечила необходимую целенаправленность и содержательность воспитательно-патриотической деятельности.

2. Опора на отечественные патриотические ценности.

В теории и практике воспитательно-патриотической деятельности проблема ценностей с давних пор исследуется представителями различных гуманитарных наук и не нашло своего окончательного разрешения.

Как правило, ценностью принято считать все то, что имеет для социума и его членов особую значимость, выделяется на привычном фоне повседневной жизнедеятельности и поэтому им отдается предпочтение личностью в своих желаниях, эмоциях, ощущениях, чувствах и мыслях.

По мнению А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева [5], в современной воспитательной деятельности следует базироваться на следующих группах ценностей: *общественные* (честность, доброты, духовность, вера, ответственность, профессионализм, долг, принципиальность, героизм, отвага, самоотверженность); *общечеловеческие* (благо, мир, гуманизм, порядок, закон, мораль, нравственность и др.); *патерналистские или социоцентристские* (родители, народ, справедливость, равенство, единство, забота, работа, уверенность в завтрашнем дне, достаток и др.); *державные* (держава, патриотизм, патриот, Отечество, Родина, государственность, национальные интересы, национальная безопасность и др.).

Опора в воспитательно-патриотической работе с пограничниками на отечественные патриотические ценности позволяют сформировать и развить у личности такие патриотические качества как: активная государственная позиция; целостность; верность Отечеству, государству, присяге и воинскому долгу; надежность; способность к волевым усилиям во имя патриотических ценностей.

С целью внедрения в сознание и жизнедеятельности сотрудников пограничных органов патриотических ценностей были проведены: научно-практическая конференция: «Патриотизм как социальная ценность государства, общества, личности»; семинар: «Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов»; урок мужества: «Патриотизм старшего поколения в наследство современному поколению пограничников»; встреча с ветеранами: «Есть такая профессия – Родину защищать!»; цикл бесед: «На страже безопасности рубежей Отечества».

3. Педагогическое взаимодействие, осуществляемое на субъект-субъектной основе.

Воспитательно-патриотическая деятельность предполагает общение и тесное взаимодействие, творческое сотрудничество воспитателей и воспитанников, командного состава и подчиненных. В этой работе именно реализация стратегии эффективного взаимодействия – «субъект-субъектное» позволяет создать благоприятные условия дальнейшего развития патриотизма пограничников.

Будучи диалогической формой общения, «субъект-субъектное» взаимодействие, построенное по принципу «равноправия сознаний по отношению к истине», требует центрации на воспитателе. В то же время, «субъект-субъектное» взаимодействие есть форма сотрудничества и реагирования, где «принцип обратной связи возведен в абсолют, человек внимает, реагирует и изменяет свое поведение по ходу общения в зависимости от того, как воспринимается все сказанное собеседником» [6, с. 244].

Реализация данного педагогического условия осуществлялась соблюдением следующих положений:

- осознание и признание всеми участниками патриотической деятельности себя и коллег в качестве субъектов взаимодействия, что позволило сконструировать педагогически правильные отношения, базирующиеся на диалоге и взаимопонимании;
- обеспечение коллективного характера и коллективной ответственности за процесс и результат патриотического воспитания пограничников;
- соблюдение согласованности и единства действий всего командного состава в воспитании подчиненных как патриотов Отчества;
- проявление уважения, тактичности и терпения к воспитанникам;
- критичность к своей позиции, подходам и взглядам;
- умение воспринимать конструктивную критику руководства, сослуживцев, своевременное на нее реагирование и производство верных выводов для воспитательной практики;
- установление уставных взаимоотношений с сослуживцами и подчиненными;
- утверждение в основе «субъект-субъектного» общения идеи диалога.

4. Использование информационно-компьютерных технологий.

Информатизация воспитательно-патриотического процесса позволяет превратить современные информационные ресурсы и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в надежный ресурс патриотической деятельности, позволяющий эффективно добиться улучшенных результатов в воспитании настоящих патриотов.

Применение ИКТ потребовало изменить стратегию управления воспитательно-патриотической работой, включающую осуществление системных организационных изменений: а) издание соответствующих организационных приказов, распоряжений, относящихся к сфере использования примененных в воинской части ИКТ и ресурсов; б) включение современных ИКТ в систему воспитательной работы с сотрудниками; в) создание информационно-воспитательной среды воинской части; г) подбор, обучение (формирование необходимых компетенций) и инструктаж ответственных должностных лиц, задействованных в сфере воспитания и применения ИКТ.

Применение компьютерного оборудования как инновационного средства организации и оснащения воспитательного процесса обеспечило:

- оперативную и эффективную разработку документов и информационно-методических материалов (планов, конспектов, лекций, методических разработок и др.);
- ускоренность и надежность поиска необходимой информации (документальной, научной, текстовой, видео- и аудио, фото и др.);
- обогащение демонстрационной компоненты: (тематические презентации, видеоролики, видеофильмы, фотосюжеты и др.);
- обработку собранной разноплановой информации (текстовой, фото и видеоизображений, анкет, тестов, построение диаграмм, графиков и т. п.);
- хранение информации (создание базы данных, коллекций методических разработок, фото- и видеоархивы, электронные хранилища);
- постоянное общение и коммуникацию участников воспитательного процесса (сайт, электронная почта, форумы, чаты и т. п.).

Диапазон применения ИКТ в патриотической деятельности реализовывался в виде:

- средства наглядного оформления (визуальный ряд);
- информационного сопровождения воспитательных мероприятий (лекций, диспутов, тематических вечеров, тренингов, деловых игр и др.);
- поддержки в ходе анкетирования и тестирования респондентов;
- выполнения участниками эксперимента творческих проектов;

Библиографический список

1. Марков К.В. *Педагогические условия повышения эффективности системы патриотического воспитания студентов учебного военного центра при университете*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2018.

- проведения пограничниками собственной исследовательской деятельности на патриотическую тематику.

Таким образом, активное использование ИКТ в практике патриотического воспитания позволило: придать воспитательно-патриотическому процессу современность, разнообразность, яркость и насыщенность; существенно расширить возможности проявления воспитательного информационного материала; оказать комплексное воздействие на каналы восприятия, память, мышление; обеспечить оперирование значительными объемами информации; разнообразить наглядность, эстетику оформления воспитательных мероприятий; сделать процесс патриотического воспитания более привлекательным и интересным; адаптировать пограничников в многообразном и насыщено информационном пространстве, содействовать углублению их информационной культуры; осуществить на качественно высоком уровне процесс педагогической диагностики и мониторинга хода эксперимента; повысить эффективность, качество и результативность труда исследователя и офицеров, осуществляющих воспитательную деятельность.

Таким образом, грамотно продуманное и систематизированное применение ИКТ в воспитательно-патриотической деятельности является действенным средством совершенствования воспитательного воздействия на сотрудников пограничных органов, развития их патриотизма.

5. Активизация саморазвития личности в сфере патриотизма и критического мышления.

Формирование высокого уровня патриотизма и совершенствование критического мышления сотрудников пограничных органов, предполагает не только активизацию воспитательного воздействия, но и переориентирование каждого из них на саморазвитие в процессе активно-творческой и целенаправленной деятельности.

Отечественные ученые интерпретируют сущность данного феномена по разному.

Так, В.И. Андреев [7] видит саморазвитие личности как специфический вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации направленный на более углубленное самопознание, самооценку, творческую самореализацию и самосовершенствование личности.

Проведенное исследование позволило Н.Д. Толстолуцких [8] определить суть творческого саморазвития как самодвижущийся и саморазвивающийся процесс изменения личности, который возникает в результате внешних и внутренних воздействий в различных видах деятельности.

Следовательно, саморазвитие в сфере патриотизма и критического мышления есть специфический процесс инициативного самостоятельного развития своего уровня образования (знания, навыки, умения) и жизненного (практического) опыта. Такое саморазвитие детерминировано объективными и субъективными потребностями, личностными мотивами, желанием стать подлинным патриотом, гражданином и военным профессионалом. Основными особенностями саморазвития являются: активно-творческое отношение к себе, к своему уровню знаний, навыкам и практическим умениям; стремление к повышению уровня своей компетентности и конкурентоспособности; направленность на совершенствование значимых личностных качеств; сознательность и планомерность работы над собой с целью развития определенных свойств и качеств.

В процессе проведенного исследования всем участникам экспериментальных групп было предложено разработать персональную программу саморазвития, которая включала следующие разделы:

- цель, вдохновляющая личность на ее достижение;
- принципы (получение новых знаний, постоянной учебы, любознательность, энтузиазм, сбалансированность и отдых);
- самоанализ качеств личности и свойств характера;
- направления саморазвития и планируемые мероприятия;
- самоконтроль выполнения программы.

Таким образом, применение вышеприведенного комплекса педагогических условий, позволило создать позитивную среду для развития патриотизма сотрудников пограничных органов на основе совершенствования критического мышления.

2. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
3. Фоменко С.И. *Патриотическое воспитание будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе системно-деятельностного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2015.
4. Калекин А.А. *Педагогические условия воспитания патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода: Современные тенденции развития науки и технологий*: материалы XVII Международной научно-практической конференции Белгород: АПНИ, 2016: 58 – 64.
5. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
6. Нартова-Бочавер С.К. *Психология личности и межличностных отношений*. Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001.
7. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности*. Казань: Издательство КГУ, 1988.
8. Толстолуцких Н.Д. *Психолого-педагогические условия и средства творческого саморазвития старшеклассников в личностно ориентированном обучении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 1997.

References

1. Markov K.V. *Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti` sistemy patrioticheskogo vospitaniya studentov uchebnogo voennogo centra pri universitete*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2018.
2. Tomilina S.N. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
3. Fomenko S.I. *Patrioticheskoe vospitanie buduschih oficerov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza na osnove sistemno-deyatelnostnogo podhoda*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2015.
4. Kalekin A.A. *Pedagogicheskie usloviya vospitaniya patriotizma u kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda: Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tehnologii*: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Belgorod: APNI, 2016: 58 – 64.
5. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
6. Nartova-Bochaver S.K. *Psichologiya lichnosti i mezhlichnostnyh otnoshenij*. Moskva: Izdatel'stvo `EKSMO-Press, 2001.
7. Andreev V.I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti*. Kazan': Izdatel'stvo KGU, 1988.
8. Tolstoluckih N.D. *Psichologo-pedagogicheskie usloviya i sredstva tvorcheskogo samorazvitiya starsheklassnikov v lichnostno orientirovannom obuchenii*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 1997.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

УДК 378

Egorova Yu.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, 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
Genvarova 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 META-SUBJECT COMPETENCES IN STUDENTS OF RAILWAY UNIVERSITY. The article considers a problem of formation of meta-subject competences among students of a railway university. The analysis of concepts “meta-subject”, “meta-subjectivity”, “meta-subject competence” is carried out. An attempt is made to revise the contents of general educational disciplines of a technical university (mathematics, physics, chemistry, ecology) from the point of view of the meta-subject approach. Methods of formation of meta-subject competencies are considered by activating independent work of students, involving students in research activities, wider use of the method of projects, including meta-subject communications and the railway industry. In the classroom not only the technologies are applied, but also a variety of work methods aimed at acquiring a student-determined search for solutions to the stated problem.

Key words: competences, meta-subject competencies, teaching technologies.

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

Ю.А. Генварова, канд. пед. наук, доц., Оренбургский институт путей сообщения – филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Оренбург, E-mail: genvar@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема формирования метапредметных компетенций у студентов железнодорожного вуза. Проведён анализ понятий «метапредмет», «метапредметность», «метапредметные компетенции». Делается попытка пересмотреть содержание общеобразовательных дисциплин технического вуза (математика, физика, химия, экология) с точки зрения метапредметного подхода. Рассматриваются методы формирования метапредметных компетенций путем активизации самостоятельной работы студентов, привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности, более широкое использование метода проектов, включающего метапредметные связи и железнодорожную отрасль. На занятиях применяются не только рассмотренные технологии, но и разнообразные приемы работы, направленные на приобретение определенного у студентов совместного поиска решений поставленной проблемы.

Ключевые слова: компетенции, метапредметные компетенции, технологии обучения.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в явном виде формулируют компетенции как результаты обучения в высшей школе. Реализация метапредметного подхода в высшем образовании способствует подготовке компетентного, квалифицированного инженера путей сообщения высокого уровня и профиля, который способен к продуктивной работе по специальности, готов к непрерывному профессиональному росту, социальной, культурной и профессиональной мобильности [1].

В связи с этим педагоги предлагают и реализуют различные методы и средства, формирующие метапредметные компетенции у студентов. Так, Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина предлагают дебаты в качестве средства формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза [2], Н.А. Тимошук рассматривает познавательную деятельность матрицу в процессе формирования метапредметных компетенций студентов [1], Ю.В. Безкровная видит формирование метапредметных компетенций через интерактивную игру [3], Г.В. Ракин использует

ет метод проектов как способ формирования метапредметных компетенций [4], А.В. Хуторской предлагает уникальную форму занятий – дистанционные эвристические олимпиады. Первая метапредметная дистанционная олимпиада была проведена его центром в 1997 году [5].

Термины «метапредмет», «метапредметность» являются актуальными в организации учебного процесса. Ранее данные понятия широко применялись в школьном образовании, в высших учебных заведениях метапредметный подход получил развитие с введением компетентностного подхода в образовании.

А.В. Хуторской раскрывает метапредметность как: самоценную образовательную сущность, которая необходима в любой образовательной системе и в любом типе обучения, ориентированном на фундаментальность и человекообразность. Он считает, что метапредметное содержание образования должно стать обязательным компонентом образовательного стандарта [5; 6].

Как показывает анализ результатов работы и педагогический опыт у большинства студентов метапредметные компетенции слабо развиты либо не развиты вообще. Не редки случаи, что при решении каких-либо задач по физике, студенту приходится применять знания не только из таких предметов как аналитическая геометрия, математический анализ, но и из таких как экология, химия и даже и история. Положительный результат при разработке научных проблем, дает вовлечение студентов в междисциплинарную практическую и исследовательскую деятельность.

Преподаватели кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения активно реализует метапредметный подход в обучении будущих инженеров путей сообщения, используя различные технологии. Особенно востребованным среди преподавателей и студентов является кейс-метод.

Кейс-технологии изначально применялись только в обучении менеджеров и юристов. Сегодня данный метод активно внедряется в образовательный процесс технических университетов и приносит свои результаты: студентам предлагаются конкретные ситуации из проектирования и эксплуатации железнодорожного транспорта, которые обсуждаются на занятиях и служат основой дальнейшей профессиональной деятельности. Кейс-задание представляет собой комплекс, включающий 3 блока: информационное обеспечение работы по теме задания (основные материалы и ссылки для получения дополнительных материалов), описание проблемной ситуации и конкретные задания для решения этой проблемы.

Разработка темы кейс-задания предусматривает использование ранее полученных знаний, освоение материалов информационного блока, применение выработанных навыков для анализа предложенной ситуации и выбора путей решения проблем, указанных в задании. Главная особенность кейс-заданий – метапредметное содержание. При этом первостепенное внимание уделяется фундаментальным знаниям на основе современных теорий (синергетики, общей теории систем и системного анализа и др.), методологии фундаментальных наук и их приложениям к моделированию сложных экономических систем и ситуаций. Метапредметная направленность предусматривает выделение акцентуируемых аспектов фундаментальных знаний, обоснование их отображения в тех или иных явлениях других предметных областей (в данном случае, имеющих прямое отношение к экономике), выявление логических связей и инструментов для использования методологии фундаментальных наук.

Приведем пример кейса, рассматриваемого при изучении дисциплины «Физика» Ситуационная задача: На Нижнетагильском металлургическом комбинате контролеру необходимо произвести измерение размеров поперечного сечения, размеров и расположения болтовых отверстий, длины на каждом рельсе партии. На металлургических предприятиях выпускающих железнодорожные рельсы, периодичность испытаний рельсов категории В на остаточные напряжения и микроструктуру – каждая 5-я плавка. Испытания термоупрочненных рельсов на ударный изгиб для определения ударной вязкости проводят на двух образцах от одного рельса. Контроль твердости термоупрочненных рельсов на поверхности катания проводят на концах и в средней части по длине рельса. Если результаты измерения твердости на поверхности катания не соответствуют требованиям, то допускается на том же рельсе провести повторное определение твердости на удвоенном количестве отпечатков. Важным критерием высокого качества железнодорожных рельсов являются физи-

ческие, геометрические и функциональные показатели, а также технологические признаки качества, например: отсутствие недопустимых дефектов; соответствие физико-механических свойств и структуры основного материала и покрытия; соответствие геометрических размеров и чистоты обработки поверхности требуемым нормативам. Применить следует неразрушающий метод контроля, не требующий вырезки образцов или разрушения готовых изделий, позволяющий избежать больших потерь времени и материальных затрат. Кроме этого, требуется обеспечить частичную или полную автоматизацию операций контроля при одновременном значительном повышении качества и надежности изделий.

Перечислим задачи основного этапа комплексной кейс-технологии:

1. Определить уровень владения студентами знаниями о технических объектах.
2. Дать студентам базовые знания в области физики.
3. Научить выполнять основные этапы решения разноуровневых физических задач по физике.
4. Систематизировать и обобщить знания по физике.
5. Развить умения работать в группах и выступать перед аудиторией [7].

Кейс задания подобной направленности при изучении дисциплины «Физика» позволяют обозначить ряд преимуществ при формировании метапредметных компетенций:

- происходит перенос знаний физики, математики, химии в область профессиональной деятельности будущего инженера;
- реализуется формирование управленческой функции будущего инженера при решении стандартных и нестандартных профессиональных задач;
- происходит включение в образовательный процесс элементов реальной профессиональной деятельности, что способствует активизации мотивации и успешному профессиональному становлению будущего специалиста.

Следует отметить, что использование комплексной кейс-технологии при обучении физике, предложенное Зубовой Н.В., предполагающее последовательное решение профессионально ориентированной задачи в различных видах учебной деятельности студентов (информационно-познавательной, расчетно-моделирующей, исследовательской), способствует формированию умения собирать и анализировать научно-техническую информацию, использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, готовности к исследовательской деятельности; что, несомненно, определяет вектор метапредметности в образовательном процессе [8].

Одним из способов формирования метапредметных компетенций является метод проектов. Рассмотрим некоторые примеры проектов, которые были реализованы нами в ходе работы. Например, проект «Физические методы мониторинга загрязнения окружающей среды при эксплуатации железнодорожного транспорта на станции Оренбург» В ходе выполнения данного проекта, студенты 1 курса, используя знания по физике, рассмотрели какие существуют физические методы мониторинга загрязнения окружающей среды. Также, используя знания по экологии, химии, они установили, посредством чего происходит загрязнение окружающей среды при эксплуатации железнодорожного транспорта. В результате была разработана программа по измерению уровня загрязнения и представлены рекомендации по применению методов мониторинга окружающей среды на станции Оренбург и улучшению экологической обстановки. При выполнении каждого, из данных проектов, студентам необходимо было использовать знания, как по физике, так и знания из других предметов, как например, химия, биология, экология и т. д., проанализировать найденную информацию, а также логически связать полученные знания между собой в целях получения необходимого результата. Тем самым, в ходе выполнения студентами их проектов, происходил процесс формирования у студентов метапредметных компетенций. Реализация данных проектов, была полезным опытом не только для студентов, но и для преподавателей.

Таким образом, подготовка будущего инженера железнодорожного транспорта должна проходить в контексте новых подходов к современному высшему техническому образованию. Реализация метапредметного подхода в высшем учебном заведении направлена на поэтапное формирование компетенций у будущих инженеров путей сообщения путем интеграции изучаемых дисциплин и тесной связью с отраслевыми задачами.

Библиографический список

1. Тимошук Н.А. Применение познавательно-деятельностной матрицы в процессе формирования метапредметных компетенций студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2016; 10-3-2: 121 – 125.
2. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Дебаты как средство формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза при обучении иностранному языку. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 6: 7 – 21.
3. Безкровная Ю.В. Интерактивная игра как основа для формирования метапредметных компетенций. *Совершенствование качества образования: материалы XIII (XXIX) Всероссийской научно-методической конференции*. 2016: 83 – 87.
4. Ракин Г.В. Метод проектов как способ формирования метапредметных компетенций у учащихся основной школы. *Actualscience*. 2016; Т. 2, № 10: 44 – 45.
5. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования. *Народное образование*. 2012; 4: 36 – 48.
6. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России*. 2017; № 12 (218): 85 – 91.
7. Зубова Н.В. Формирование мотивов изучения физики у студентов технических вузов средствами комплексной кейс-технологии. *Вестник Вятского государственного университета* 2014; 12: 193 – 198.
8. Зубова Н.В. *Комплексная кейс-технология обучения физике как средство формирования основных профессиональных компетенций студентов технического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2015.

References

1. Timoschuk N.A. Primenenie poznavatel'no deyatel'nostnoj matricy v processe formirovaniya metapredmetnyh kompetencij studentov. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk*. 2016; 10-3-2: 121 – 125.
2. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V. Debaty kak sredstvo formirovaniya metapredmetnyh kompetencij u studentov tehničeskogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta*. 2014; 6: 7 – 21.
3. Bezkravnaya Yu.V. Interaktivnaya igra kak osnova dlya formirovaniya metapredmetnyh kompetencij. *Sovershenstvovanie kachestva obrazovaniya: materialy XIII (XXIX) Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii*. 2016: 83 – 87.
4. Rakin G.V. Metod proektov kak sposob formirovaniya metapredmetnyh kompetencij u uchaschihsya osnovnoj shkoly. *Actualscience*. 2016; Т. 2, № 10: 44 – 45.
5. Hutorskoj A.V. Nyneshnie standarty nuzhno menyat', napolnyat' ih metapredmetnym soderzhaniem obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2012; 4: 36 – 48.
6. Hutorskoj A.V. Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniyu obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017; № 12 (218): 85 – 91.
7. Zubova N.V. Formirovanie motivov izucheniya fiziki u studentov tehničeskikh vuzov sredstvami kompleksnoj kejs-tehnologii. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* 2014; 12: 193 – 198.
8. Zubova N.V. *Kompleksnaya kejs-tehnologiya obucheniya fizike kak sredstvo formirovaniya osnovnyh professional'nyh kompetencij studentov tehničeskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Ekaterinburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37.022

Yermekbayeva G.G., postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: sakenovau@mail.ru

EFFICIENCY OF THE USE OF MODULAR LEARNING TECHNOLOGY IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS. The article is dedicated to an actual problem of effective use of modern pedagogical technologies in the educational process. The work outlines the views of some scientists on the basics of the scientific term “pedagogical technology”. The author of the article considers the cognitive role and didactic importance of modular learning technology aimed at the comprehensive development of the harmonious personality of students taking into account their abilities and capabilities. One of the conditions for applying modular learning technology is the organization of active forms of learning, including gaming technologies. Using the example of the use of some educational games in the educational process, the author of the research reveals their multifunctional capabilities that are necessary for the use of the learning didactic principles.

Key words: educational process, learning technology, pedagogical technology, personality-oriented approach, modular learning technology, cognitive activity, educational module.

Г.Г. Ермекбаева, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: sakenovau@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме эффективного использования современных педагогических технологий в образовательном процессе. В работе излагаются взгляды некоторых учёных на сущность научного термина «педагогическая технология». Автор статьи рассматривает познавательную роль и дидактическое значение модульной технологии обучения, направленной на всестороннее развитие гармоничной личности учащихся с учетом их способностей и возможностей. Одним из условий применения модульной технологии обучения является организация активных форм обучения, в числе которых игровые технологии. На примере использования некоторых обучающих игр в учебном процессе автором данного исследования раскрываются их многофункциональные возможности, необходимые для реализации дидактических принципов обучения.

Ключевые слова: учебный процесс, технология обучения, педагогическая технология, личностно-ориентированный подход, модульная технология обучения, познавательная деятельность, учебный модуль.

В условиях реформирования системы образования, переосмысления стратегий развития к целям и структуре обучения предъясняются новые требования. Согласно концепции современного образования, одной из важнейших задач является формирование инициативной и активно развивающейся личности выпускника, способной к быстрой адаптации в новых условиях, принятию правильных решений в сложившихся ситуациях.

Внедрение эффективных современных педагогических технологий в учебный процесс способствует созданию абсолютно новых возможностей для реализации дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, оказывает положительное влияние на развитие познавательной деятельности учащихся, их творческой активности, сознательности, качественно изменяет условия для плавного перехода от обучения к самообразованию.

Актуальность данного исследования состоит в том, что современные технологии в образовательном пространстве рассматриваются как средство, содействующее реализации новой образовательной парадигмы – развитие творческого подхода к решению возникших задач.

Новизна работы заключается в использовании модульной технологии обучения на уроках казахского языка, применении ряда обучающих игр в целях создания языковой среды, развития коммуникативной компетенции и познавательной деятельности обучающихся.

Вопросы рационального и эффективного использования педагогических технологий в образовательном процессе рассматриваются рядом авторов: В.П. Беспалько, В.А. Сластениным, Г.К. Селевко, В.И. Боголюбовой, В.М. Монаховым, Б.У. Пинсом, П. Юцявичене, М.В. Клариной, А.С. Черновым, М.М. Жанпеисовой и др.

Анализ работ учёных-педагогов по данной проблеме свидетельствует о том, что термин «педагогическая технология» прочно вошел в педагогическую науку, однако имеет множество интерпретаций и подходов. Приведем известные в научной литературе определения данного понятия.

Педагогическая технология – это «совокупность средств и методов воспроизведения, теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели», содержательная техника, организующая результативный учебный процесс (В.П. Беспалько) [1, с. 126]; процесс достижения намеченных результатов обучения (И.П. Волков) [2]; подробно разработанная модель совместной педагогической деятельности с полным обеспечением всех необходимых условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов) [3]; педагогическая деятельность, имеющая высокую эффективность и обеспечивающая гарантированный результат (В.А. Сластенин) [4].

Таким образом, анализ рассмотренных дефиниций термина «педагогическая технология» в понимании разных ученых позволяет выделить следующие характеристики педагогической деятельности, организованной с помощью педагогической технологии:

- образовательный процесс – это система, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены;
- структурными элементами педагогической технологии являются цели и содержание обучения, методы и средства ведения учебных занятий, результаты деятельности;
- гуманистическое взаимодействие учителя и ученика в рамках процесса обучения;
- осуществление контроля за процессом познавательной деятельности обучающихся.

В последние десятилетия среди большого количества педагогических технологий особое значение приобрела личностно-ориентированная технология обучения, основанная на изменении взаимоотношений учителя и обучающихся, при которых главная роль отведена обучающимся – так называемый «ученикоцентрированный» подход.

Личностно-ориентированная технология обеспечивает комфортные условия для всестороннего, свободного и творческого развития личности, реализации ее потенциалов.

В формировании гармонично развитой личности на основе способностей, особенностей характера и возможностей ученика к обучению большая ответственность возлагается на учителя, который, по словам ученого-педагога И.П. Подласого, должен уметь воспитывать и руководить, слушать и слышать, иметь широкий кругозор, культуру речи, вызывать доверие во взаимоотношениях с людьми [5].

По мнению психологов, сам образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие познавательных способностей личности, которые характеризуются активной деятельностью субъекта, его стремлением выйти за границы установленного, используя для достижения желаемого разнообразные приемы.

В целях повышения эффективности образовательного процесса, ориентируясь на новую образовательную парадигму, была разработана модульная технология обучения (МТО).

В основе модульной технологии обучения лежит теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в частности – ориентировочная основа деятельности [6]. Идея активности обучающихся в процессе учебной деятельности, четкая логика их действий, постоянный самоконтроль – основные черты, получившие отражение в МТО.

Актуальность модульной технологии обучения состоит в следующем:

- сочетание новых подходов к обучению;
- поэтапное формирование познавательной деятельности;
- интеграция форм и методов обучения;
- внутреннее саморазвитие ученика;
- прочное и осознанное усвоение изучаемого материала;
- постоянная рефлексия.

Научно-теоретическая разработка данной педагогической технологии в течение 10 лет (1992 – 2003 гг.) апробировалась в образовательных учреждениях Республики Казахстан с целью практического обоснования заложенных в ней идей.

По словам профессора М.М.Жанпеисовой, проводившей опытно-экспериментальную работу по модульной технологии обучения и внедрению ее в образовательный процесс казахстанских учебных заведений, результаты исследования подтвердили целесообразность использования модульной технологии обучения.

При разработке своего варианта технологии ученый-экспериментатор основывалась на общих принципах её построения (Б. Блум, Дж. Блок, Л. Андерсен и др.), а также на данных психологической науки об особенностях развития личности (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Л. С. Выготский, Л.М. Фридман и др.).

М.М.Жанпеисова, характеризуя специфические свойства МТО, отмечает, что одной из ее особенностей является, главным образом, направленность не на усвоение знаний, а на развитие познавательных процессов личности, обогащение активного словарного запаса, а также удовлетворение потребностей в безопасности, общении, познании, творчестве [7, с. 27].

Модульная технология обучения имеет структуру, состоящую из трех частей: вводной, диалогической и итоговой. Количество учебных часов в каждом модуле разное и зависит от программы обучения по теме, разделу. Исследования показали, что оптимальным является модуль, состоящий из 7 – 12 часов. Независимо от объема темы / раздела, на введение и заключение отводится 1 – 2 часа. Все оставшееся время предназначено для организации диалогической части.

Вводная часть учебного модуля направлена на ознакомление обучающихся с общей структурой, целями и задачами. Обращение к знаковым моделям в МТО является одним из необходимых компонентов вводно-мотивационного этапа учебного модуля. Как подчеркивает казахстанский автор технологии, проведенная экспериментальная работа продемонстрировала эффективность использования знаковых модулей при формировании первичных знаний. По М. Жанпеисовой, «во вводной части учебного модуля учитель кратко (в течение 15 – 20 минут) объясняет учебный материал по всей теме данного модуля, опираясь на опорные схемы («футляры», знаковые модули)» [7, с. 40].

По мнению известного заслуженного педагога В.Ф. Шаталова, опорные сигналы служат средством формирования познавательного интереса обучающихся, мотивации к активному поиску решения проблемной ситуации [8].

Практика использования опорных схем Ю.С. Меженко показала, что данное средство при изучении теоретического материала дает возможность эффективно запомнить большой объем информации за сравнительно короткое время [9].

Все технологии, основанные на системе обучения посредством использования знаковых модулей, учитывают мнение психологов (Л.В. Шешнев и др.) о том, что знаки (термины), знаковые системы являются своеобразными защитными упаковками, прочными закрытыми «футлярами», сохраняющими и воспроизводящими усвоенные понятия и представления [2, с. 77].

Таким образом, опорные схемы не только предполагают более глубокое усвоение новых знаний, но и способствуют развитию у учащихся прочных умений и навыков вычленять главное, синтезировать отдельные компоненты, анализировать, логически мыслить, развивать речь.

Многочисленное возвращение к содержанию учебного материала по «нарастающей» – от простого к сложному, от репродуктивных заданий к заданиям творческого и исследовательского характера дает возможность каждому обучающемуся развивать познавательные, творческие способности: память, внимание, мышление, воображение, устную и письменную речь и др.

Познавательный процесс строится преимущественно посредством взаимодействия между собой через деление класса на микрогруппы по 2-6 человека. Учитель при этом выступает, главным образом, в роли «фасилитатора» (термин Карла Роджерса) – консультанта и организатора. Через взаимодействие

учащихся в малых группах создается языковая среда, необходимая для овладения языком. Обучение, построенное на общении, осуществляется посредством применения разнообразных форм и методов обучения.

Групповая форма организации работы предполагает увеличение доли самостоятельности обучающихся. Перед началом работы в группах ученикам даются общие указания, раздаются специальные памятки, заранее готовятся задания, проводятся предварительные консультации с руководителями группы.

Вид группового обучения с целью групповой формы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся предъявляет высокие требования к учителю: контроль за дисциплиной и правильной организацией работы в группе, тщательно продуманные задания для групповой работы, акцентирование внимания на главном изучаемом материале, комплекс методов усвоения материала.

Опыт казахстанских учёных М.М. Жанпеисовой, А.Е. Абилкасымовой свидетельствует, что формирование языковой среды на уроках казахского языка – достаточно сложный процесс, для которого необходима целостная система организации учебного процесса. Эффективная познавательная деятельность учащихся возможна при реализации всех видов речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

Организация различных форм интерактивного обучения: групповые, индивидуальные и парные, диспуты, дискуссии – является обязательным условием модульной технологии обучения. Диалогическая часть учебного модуля базируется на использовании активных форм обучения сначала с целью воссоздания учебного материала и формирования элементарных умений и навыков, а затем с целью проведения анализа, синтеза и оценки знаний. Начиная с 3-4 урока, учащимся на выбор предлагаются дифференцированные задания, поэтапное выполнение которых не является обязательным.

Масштабное применение активных и игровых форм обучения позволяет обучающимся работать с учебным материалом, возвращаясь к нему в рамках учебного модуля от 13 до 24-х раз. Реализация данного принципа «возвращения» (не повторения) к теме учебного модуля «по нарастающей» способствует прочному усвоению изучаемого материала. Как утверждают психологи, проведенные исследования доказывают, что долгосрочная память осуществляет хранение информации и перевод её на уровень знаний при неоднократном (до 7 раз) возврате к ней. При этом важным считается не повторение материала, а непосредственно возврат к теме, применение ее как средства для решения поставленных проблем.

Одним из важных принципов модульной технологии обучения является принцип активности обучающегося, реализуемый, в основном, посредством применения игровых технологий. Точно и верно описаны их свойства профессором Р.Г. Давлетбаевой, которая утверждает, что значимость обучающих игр заключается не только в конечных результатах, но и в самом процессе. Проведение игр способствует психологической разрядке, созданию благоприятных условий для межличностной коммуникации, решению целого комплекса воспитательных задач [10].

Результаты работы опытно-экспериментальной группы учителей, проводивших исследования по внедрению модульной технологии обучения в учебный процесс, подтверждают высокую эффективность применения учебных игр, выполняющих различные функции: дидактическую, коммуникативную, игротерапевтическую, развлекательную, функцию самореализации, социализации и др.

В подтверждение сказанного о роли игр в повышении интереса и активности учащихся рассмотрим особенности некоторых из них на уроках казахского языка.

Обучающая игра «Дотошный ученик».

Ход игры: 1 часть. Ученики быстро и внимательно читают текст, затем составляют список вопросов. Выигрывает тур тот учащийся, у кого список получился подробным. (10 минут).

2 часть. Ученики по порядку задают вопросы всем остальным, последние коротко отвечают на них. Затем отвечает тот, на кого указывает Ведущий, он определяет самого «дотошного ученика».

Обучающая игра «Доклад».

Ход игры: Учитель предлагает учащимся прочитать текст, затем передать содержание в виде рисунков, знаков, схем. Эту схематическую запись ученик передает другому ученику, сидящему справа. Затем каждый делает «доклад» по данному тек-

сту, используя рисунки или схемы своего соседа. Побеждает тот ученик, который представил и защитил лучший наглядный доклад.

Обучающая игра «Составь текст».

Ход игры: Учащиеся внимательно читают текст. Темы текстов выбираются учителем с учетом их воспитательной и познавательной ценности. К примеру, «Строение организма», «Вода», «Планета Земля», «Традиции и обычаи народов Казахстана». Каждый из участников должен написать вопрос к тексту, свернуть листок и отдать его ведущему, но перед этим еще раз быстро прочитать текст. Затем участники игры берут у ведущего любой листок и обдумывают ответы. Теперь учащиеся должны обсудить друг с другом ответы и выстроить их в таком порядке, в каком идет текст. В получившемся порядке они пересказывают текст и затем сравнивают его с исходным учебным текстом. Ведущий определяет самого активного игрока.

Обучающая игра «Узнай личность».

Ход игры: Ведущий раздает участникам игры листы с наклеенными на них портретами выдающихся людей в истории страны (политик Н.А. Назарбаев, ученый Ч. Валиханов, деятель искусства Курмангазы, писатель А. Кунанбаев и т.д.). Участники рассаживаются группами по 5-6 человек. Они должны вспомнить фамилию, роль данной личности в истории, период деятельности личности, события, связанные с его именем, произведения, написанные им и т.д. Обсуждение продолжается не более 5 минут. Защищает свою команду один человек от группы. Ведущий определяет лучшую команду в классе, которая дала наиболее полный ответ.

Обучающая игра «Опорные сигналы».

Ход игры: Ученикам предлагается текст, который необходимо внимательно прочитать, понять и сделать конспект из рисунков или символов (без использования слов). Тематика текста может быть обширной: «Путешествие», «Здоровый образ жизни», «Технические изобретения», «Окружающий мир» и т.п. Текст можно изображать по частям. Затем получившийся схематический конспект демонстрируется и объясняется учащимися по очереди. Участники игры с учетом оригинальности изображаемого оценивают ответы и выбирают лучшего игрока.

Обучающая игра «Найди свою половинку».

Ход игры: Учитель готовит карточки парами: на одной содержатся вопросы, на другой – опорные таблицы для ответов. Карточки с вопросами и ответами имеют одинаковый цвет. Ученики выбирают карточки любого цвета (каждый – одну), затем ищут по цвету своего партнера, садятся вместе и работают. Например, при изучении темы «Состав слова» можно дать карточку на определение той или иной части слова.

Обучающая игра «Древо мудрости».

Ход игры: Учащимся дается задание быстро и внимательно прочитать текст, после прочтения которого каждый должен написать на листке трудный вопрос по содержанию текста. Ведущий складывает все эти листки с вопросами в коробку. Предлагается повторно прочитать заданный текст. Затем каждый участник берет записку с вопросом и старается дать развернутый ответ. Остальные учащиеся оценивают вопрос и ответ. По итогам общей суммы ведущий определяет победителя.

Проиллюстрированные нами примеры игровых технологий, которые можно использовать на уроках казахского языка при изучении лексико-грамматических тем, позволяют утверждать о высокой познавательной роли обучающих игр, направленных на повышение активной деятельности обучающихся, формирование у них устойчивого интереса к изучению предмета. Многие из рассмотренных нами обучающих игр построены на основе учебных текстов. Работа с текстом на уроках казахского языка позволяет решать такие задачи, как создание речевой среды, расширение словарного запаса, кругозора, развитие коммуникативных навыков, воспитание бережного и уважительного отношения к слову. Для реализации названных задач особое значение имеет подбор текстов, к которым предъявляются следующие требования: 1) содержание в тексте различных видов изученных пунктограмм и орфограмм; 2) воспитательно-познавательная и обучающая ценность текстов.

Таким образом, подводя итоги вышесказанного о значении модульной технологии обучения в современной образовательной парадигме, необходимо отметить, что МТО рассматривается как система различных видов деятельности обучающегося в процессе индивидуальной, групповой, коллективной работы. Организация учебного процесса направлена на развитие логического мышления, воображения, памяти, творчества и т.д., то есть на

развитие психических процессов личности ученика, составляющих цель образования.

Управление познавательным процессом осуществляется посредством выполнения таких требований, как: создание комфортных условий для всестороннего развития личности обучающегося с учетом его способностей и возможностей, возрастание степени личностного управления процессом учения, конструктивное взаимодействие учителя и учащихся как равноправных субъектов образовательного процесса.

Несмотря на широкомасштабное использование в учебном процессе модульной технологии обучения и распро-

страненность изучения ее специфических свойств, на сегодняшний день существуют следующие проблемы: отсутствие соответствующего психологического сопровождения данной технологии, что влечет ее неприятие учителями и неподготовленность к ней обучающихся; механическая разбивка «неделимого» учебного материала на дозы в соответствии с модулями и др. В связи с названными трудностями при внедрении МТО в образовательный процесс представляется возможным дальнейшее изучение ее свойств в целях эффективной организации обучения, направленного на саморазвитие обучающихся.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Педагогика, 1995.
2. *Педагогические технологии*. Под общей редакцией В.С. Кукушкина. Москва: Феникс, 2006.
3. Монахов В.М. *Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса*. Волгоград: ВГПУ, 1995.
4. Сластиенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. зав.* Под ред. В.А. Сластиенина. Москва: Академия, 2002.
5. Подласый И.П. *Педагогика*. Новый курс. Книга 1: Общие основы: учебник для вузов. Москва: Академия, 1999.
6. Гальперин П.Я. *Психология как объективная наука*. Москва: Институт практической психологии, 1995.
7. Жанпейсова М.М. *Модульная технология обучения как средство развития ученика*. Алматы: [б. и.], 2006.
8. Шаталов В.Ф. *Учить всех, учить каждого*. Москва: Педагогика, 1989.
9. Меженко Ю.С. *Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей*. Донецк: БАО, 2005.
10. Давлетбаева Р.Г. *Формирование современной билингвальной личности в процессе обучения русскому языку в башкирских дошкольных и школьных учреждениях*. Уфа: РИО БГПУ, 2008.

References

1. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1995.
2. *Pedagogicheskie tehnologii*. Pod obshej redakciej V.S. Kukushkina. Moskva: Feniks, 2006.
3. Monahov V.M. *Tehnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa*. Volgograd: VGPU, 1995.
4. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zav.* Pod red. V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2002.
5. Podlasij I.P. *Pedagogika*. Novyj kurs. Kniga 1: Obschie osnovy: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 1999.
6. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii, 1995.
7. Zhanpeisova M.M. *Modul'naya tehnologiya obucheniya kak sredstvo razvitiya uchениka*. Almaty: [b. i.], 2006.
8. Shatalov V.F. *Uchit' vseh, uchit' kazhdogo*. Moskva: Pedagogika, 1989.
9. Mezhenko Yu.S. *Bystroje i effektivnoje razvitie pamjati, vnimaniya i umstvennyh sposobnostej*. Doneck: BAO, 2005.
10. Davletbaeva R.G. *Formirovanie sovremennoj bilingval'noj lichnosti v processe obucheniya russkomu yazyku v bashkirskih doskol'nyh i shkol'nyh uchrezhdeniyah*. Ufa: RIO BGPU, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.05.18

УДК 371

Zubalova O.A., *Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Department of Criminal Law and Criminology, University of Krasnodar, branch of Stavropol Interior Ministry of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

PROBLEMS OF INFORMATION SECURITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN CONDITIONS. The article considers problems of information security in the educational environment. The conditions and uses of information technology are described. The author gives a list of problems that arise when using information technologies in the educational context. The work describes potential threats to cybersecurity: unauthorized access to data, filtering of unwanted information, cyberterrorism. At the same time, the author proposes possible solutions to these problems, analyzes their advantages and disadvantages: the regular audit of systems by specialists, the development of a single platform. In addition, the article examines the positions of Russia and the world on restricting freedom in the Internet space, in social networks.

Key words: information security, educational environment, information technologies, threats to cybersecurity, social network, cyberterrorism.

O.A. Zubalova, *канд. юр. наук, ст. преп. каф. уголовного права и криминологии, Ставропольский филиал Краснодарского Университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются проблемы информационной безопасности в образовательной среде. Описываются условия и предназначения использования информационных технологий. Автор приводит перечень проблем, возникающих при использовании информационных технологий в образовательном контексте. Также он даёт характеристику потенциальным угрозам кибербезопасности: несанкционированный доступ к данным, фильтрация нежелательной информации, кибертерроризм. Вместе с тем, автор предлагает возможные решения названных проблем, анализирует их преимущества и недостатки: проведение специалистами регулярного аудита систем, разработка единой платформы. Кроме этого, в статье рассматриваются позиции России и мира по ограничению свободы в интернет-пространстве, в социальных сетях.

Ключевые слова: информационная безопасность, образовательная среда, информационные технологии, угрозы кибербезопасности, социальная сеть, кибертерроризм.

Под информационной безопасностью какого-либо субъекта понимается его защищенность от внешнего доступа к данным и использования этих данных ему во вред. Субъектом может быть как организация, так и конкретный человек. Однако в рамках психологической науки речь идет о защите психо-

логического состояния личности от незаконного и травмирующего воздействия информационной среды. И, безусловно, особое значение здесь приобретает обеспечение информационной безопасности современной образовательной среды [1].

Проблема информационной безопасности является междисциплинарной, особенно когда она исследуется в рамках образовательной среды образовательной организации, где основными респондентами являются подростки и молодые люди. Нельзя отрицать, что данные социальные группы все еще остаются наиболее активными пользователями сети Интернет, хотя и следует признать, что в последние годы ситуация стремительно изменяется и процентное соотношение разных возрастных групп, использующих Интернет, постепенно выравнивается.

С точки зрения угроз психологической безопасности личности пользование сетью Интернет влечет за собой различные риски, среди которых:

- потенциальная интернет-аддикция – зависимость от компьютера и Интернета;
- нередко доходящая до тяжелых стрессов компьютерная тревожность;
- технократизация мышления, свойственная не только специалистам, работающим с техническими орудиями, но и обычным пользователям.

Эти аспекты в настоящее время наиболее часто обсуждаются в научной литературе.

Современные образовательные учреждения широко используют информационные технологии в своей деятельности для ведения журналов, контроля успеваемости, административной деятельности и т. п. К сожалению, используемые в средней школе информационные системы в своём большинстве не отвечают минимальным требованиям безопасности.

К проблемам таких информационных систем следует отнести следующие факторы:

- использование разнородных, устаревших и заведомо небезопасных платформ. Уязвимости в информационных системах, базах данных и других информационных средствах выявляются регулярно, и любая устаревшая платформа должна считаться заведомо небезопасной, если не проведены работы по их устранению. Во многих случаях информационные системы не связаны между собой, используют разные платформы, что существенно осложняет их использование и поддержку;
- использование пиратского программного обеспечения. Образцы «взломанных» программ могут содержать в себе троянский код, упрощающий внедрение в информационные системы. Кроме того, «пиратское» программное обеспечение часто исключает возможность его обновления, что лишает возможности противостоять новым угрозам;
- использование публичного открытого соединения. Претендующая на безопасность информационная система во избежание перехвата данных по умолчанию должна организовать их передачу с использованием зашифрованных соединений;
- низкая квалификация обслуживающего персонала, в ряде случаев отсутствие должности специалиста по поддержке информационных систем. Качественная поддержка информационных систем требует регулярного мониторинга их работы и превентивного устранения неполадок;
- отсутствие стандартизации. Несмотря на предпринятые попытки разработать унифицированные информационно-техни-

ческие решения, большинство учебных заведений используют те решения, которые оказались под рукой;

- отсутствие практики регулярного аудита безопасности. При появлении новых видов уязвимостей даже качественно спроектированные информационные системы могут стать небезопасными.

Для образовательной среды проблема информационной безопасности трактуется шире, чем обычно. Она охватывает не только технические аспекты, но и вопрос об ограждении учащегося от информации, которая может негативно повлиять на его формирование, в первую очередь о пропаганде различной направленности. До сих пор слабо осознана часть проблемы, связанная с общением в социальных сетях, которое всё интенсивнее подменяет собой живое общение. В виртуальном пространстве действуют иные правила, и психически неокрепшая личность не может эффективно противостоять угрозам, запугиванию, откровенным попыткам растления. Сегодня этот фактор должен занимать важное место в обеспечении информационной безопасности.

Зарубежный и отечественный опыт позволяет выделить следующие угрозы информационной безопасности, которые стоят перед образовательными учреждениями:

К решению описанных проблем можно подходить на различных уровнях. Один из способов обеспечения информационной безопасности технологической инфраструктуры заключается в проведении внешними специалистами регулярного аудита систем. Следует особо отметить фактор, фактически аннулирующий усилия технических служб – простые пароли, доступные для взлома. Эта проблема распространена повсеместно, не только в образовательных учреждениях.

В построении школьной информационной среды этот фактор обычно вообще не учитывается: пароли распространяются открыто, не меняются на протяжении многих лет. Это приводит к следующим результатам: подлогам данных в электронном журнале, подтасовка электронных дневников и т.п. Но проблема становится системной: если пользователь не знаком с элементарными правилами информационной гигиены, он с высокой вероятностью может стать жертвой мошенников. Поэтому в программу преподавания информатики в школах, а также в программы повышения квалификации преподавательского состава в обязательном порядке должны включаться разделы по основам информационной безопасности.

Как отмечают В.В. Каберник и О.А. Тимофеева [2], в качестве оптимального варианта можно рассматривать разработку единой платформы образовательных учреждений и её централизованная удалённая поддержка высококвалифицированными специалистами. Однако такой вариант выглядит идеалистическим. В реальности учебные заведения вынуждены самостоятельно решать возникающие проблемы.

В мире в настоящий момент информационные технологии используются активно и прозрачно. Для современного учащегося (ученика или студента) доступ к почти неограниченным объёмам информации так же естественен, как и очное общение, а зачастую и более привычен.

Таблица 1

Угрозы информационной безопасности

№	Угроза	Характеристика угрозы
1	Несанкционированный доступ к данным	Эта группа угроз включает в себя подмену данных в электронных журналах, архивах, хищение информации экзаменационных билетов, личных данных учащихся и их родственников и т.п. Большинство рекомендаций по обеспечению информационной безопасности ограничивается этой, технической сферой
2	Фильтрация нежелательной информации	Данная группа угроз напрямую связана с противодействием экстремистской идеологии, но ею не ограничивается. При рассмотрении угроз доступа к нежелательной информации следует учитывать вопросы распространения порнографии, провокационных материалов, пропаганды наркотиков и алкоголя и т. п.
3	Кибертерроризм	Эта группа угроз находится в ведении соответствующих силовых ведомств, однако частично она может решаться и на уровне учебных заведений. Создание безопасной информационно-технологической среды серьёзно осложняет возможные кибератаки на объекты образования, способные привести к сбоям в работе управляющих автоматических систем и последующему повреждению инфраструктуры. Следует отметить, что эта группа угроз пока носит гипотетический характер, так как учебные заведения в силу низкой насыщенности автоматизированными управляющими системами не рассматриваются в качестве приоритетных целей кибератак

В России (*позиция по ограничению свободы Интернета*) принят ряд государственных законов, ограничивающих распространение информации в Интернете и в СМИ. Известно, что эта законодательная инициатива была критически оценена многими активными пользователями Интернета, прежде всего взрослыми сознательными людьми, которые воспринимают такие законы как ограничение свобод. Упомянутые законы и в самом деле слабо проработаны с точки зрения правоприменения. Ответственность за исполнение законов возлагается на структуры, обеспечивающие доступ в Интернет, которые не имеют достаточной мотивации проводить в жизнь принятые решения и вместо исполнительной власти решать технические и организационные

вопросы. Им проще прекратить предоставление услуг для исполнения законодательных требований [3].

Тем самым информационная безопасность является важным аспектом в образовательном процессе, значимость которого с годами только возрастает [4]. Учащиеся уже на этапе раннего обучения должны знакомиться с тем, как избегать проблем с кибербезопасностью и решать их в случае столкновения. Учащиеся должны понимать, какую информацию позволительно доверять собственным гаджетам, а какую лучше оставить при себе, какие сайты посещать можно, а какие не стоит. Только при тщательном подходе к данной проблеме можно сформировать достаточно грамотное в отношении информационных технологий поколение.

Библиографический список

1. Алиева М.Ф. Информационная безопасность как элемент информационной культуры. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2012; 4(108): 47 – 52.
2. Каберник В.В., Тимофеева О.А. Обеспечение безопасности образовательной среды на примерах США, стран Европы и России. *Вестник МГИМО Университета*. 2015; 4: (43): 119 – 129.
3. Литвинова А.В., Блинова А.С. Оценка информационной безопасности образовательной среды учащимися и родителями. *European Social Science Journal*. 2013; 12; Т. 1: 149 – 152.
4. Асадулаева С.А. Национальная безопасность и её влияние на личность. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 228 – 229.

References

1. Alieva M.F. Informacionnaya bezopasnost' kak `element informacionnoj kul'tury. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 4(108): 47 – 52.
2. Kabernik V.V., Timofeeva O.A. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'noj sredy na primerah SSHA, stran Evropy i Rossii. *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2015; 4: (43): 119 – 129.
3. Litvinova A.V., Blinova A.S. Ocenka informacionnoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy uchashchimisya i roditelyami. *European Social Science Journal*. 2013; 12; Т. 1: 149 – 152.
4. Asadulaeva S.A. Nacional'naya bezopasnost' i ee vliyanie na lichnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 228 – 229.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 378.2

Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Methodology of Teaching of Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timur.60@mail.ru
Isaeva L.M., teacher, Department of Mathematics and Informatics, Grozny State College (Grozny, Russia), E-mail: lz_256@mail.ru

THE MODEL OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN CONDITIONS OF OPEN EDUCATION. The author's model of formation of methodical competence of a teacher of an average professional educational organization in conditions of open education is considered in the article. A short characteristic of the main component of the model is given, where a special place is occupied scientific-methodical seminars prepared by the author: "Distance educational technologies and e-learning tools in the professional work of a college teacher" and "Methodological training of a teacher in an open education".

Key words: college teacher, open education, methodological competence, model, means of e-learning, distance educational technologies, scientific and methodical seminar.

Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф., проф. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru
Л.М. Исаева, преп. ГБПОУ «Чеченский государственный колледж», г. Грозный, E-mail: lz_256@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается авторская модель формирования методической компетентности преподавателя средней профессиональной образовательной организации в условиях открытого образования. Дана краткая характеристика основным составляющим модели, где особое место занимает авторские научно-методические семинары: «Дистанционные образовательные технологии и средства электронного обучения в профессиональной деятельности преподавателя колледжа» и «Методическая подготовка преподавателя в условиях открытого образования».

Ключевые слова: преподаватель СПО, открытого образования, методической компетентности, модель, средства электронного обучения, дистанционные образовательные технологии, научно-методический семинар.

Современный этап модернизации профессионального образования представляет собой систему взаимосвязанных нововведений и изменений. Они направлены, в том числе, на укрепление авторитетности профессий, востребованных в регионах России, а также на повышение востребованности и конкурентоспособности выпускников средних профессиональных образовательных организаций (СПО) на региональных рынках труда [1].

Модернизация средней профессиональной образовательной организации в значительной степени изменили подходы к профессионально-педагогической деятельности преподавателя,

а также требования к качеству и результатам образовательного процесса.

Они должны быть ориентированы на достижение не только предметных, но и метапредметных образовательных результатов, требующих межпредметных связей.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что система образования на всех этапах должна быть ориентирована на формирование и развитие компетенций, необходимых для инновационной деятельности.

Требования к кадровым условиям в процессе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) предполагают высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров, особенно актуальны вопросы методического сопровождения образовательной практик, которые требуют формирования методической компетентности преподавателя средней профессиональной образовательной организации.

По мнению А.В. Никитина и Л.И. Романковой, методическая компетентность преподавателя СПО – это интегративный характер личности, отражающий системный уровень владения методическими знаниями, умениями диагностировать результаты достижения цели обучения, проектировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности [2].

Методическая компетентность преподавателя представляет собой системное формирование знаний, умений и навыков в сочетании педагогических методов и средств, необходимых для его профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, методическую компетентность преподавателя СПО можно рассматривать, как одним из наиболее эффективных способов решения профессиональных задач в процессе реализации целей обучения, а также как непрерывный процесс ее формирования.

В условиях открытого образования формирования методической компетентности преподавателя СПО требует совершенствовании, связанное с необходимостью использования средств электронного обучения (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ) профессионально-педагогической деятельности.

Р.Э. Гшиянц отмечает, что открытое образование можно представить в виде познавательной среды, ориентированной на человека, способного к самоорганизации, развитию его способностей на основе приобретения знаний и овладения методологией их использования в повседневной жизни и профессиональной деятельности с целью наиболее полной самореализации в условиях формирования и функционирования информационного общества [3].

По мнению автора, открытое образование это система, в которой обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых образовательных систем. В этой связи важную роль играют средства открытого образования, одним из которых являются средства информационных и коммуникационных технологий.

В монографии И.В. Роберт [4] под средствами информационных и коммуникационных технологий подразумевает программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и системы транслирования информации и информационного обмена обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, хранению, обработке и передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей.

Средства ИКТ занимают важное место среди многочисленных инновационных направлений развития системы среднего профессионального образования, связанные с множеством информационных сервисов, которые преподаватель СПО может внедрять и эффективно использовать в своей профессионально-педагогической деятельности.

Открытое образование оказывает существенное влияние на качество, развития профессиональной деятельности преподавателя СПО, в том числе его методическую подготовку, где методическая компетентность занимает ведущую роль в использовании средств ИКТ, в частности ЭО и ДОТ.

Вместе с тем недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с проблемой определения и обоснования условий формирования.

Под методической компетентностью преподавателя СПО в условиях открытого образования, как результат психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, профессионального опыта представляющая собой интегративную личностно-профессиональную характеристику с его ИКТ-компетентностью.

На основе теоретического анализа исследований, нами разработана модель формирования методической компетентности

преподавателя СПО в условиях открытого образования, включающая: социальный заказ; целевой, методологический, процессуально-методический, критериально-диагностический блоки и результат.

В целевой блок включены цель (формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования) и задачи (определение эффективности педагогических условий и модели формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования).

В методологический блок включены подходы (системный; компетентностный; технологический; проблемно-деятельностный; андрогогический); принципы (формирование содержания информационного; материала; положительная обратная связь; рефлексии; системность; интеграция.); средства (интегративные средства обучения; средства электронного обучения); методы (активный метод обучения; метод проекта; метод сотрудничества; кейс технологии) и формы (смешанное обучение; дистанционное обучение; видео-конференц связь; дискуссия).

Следующим блоком авторской модели формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования является процессуально-методический, состоящий из:

- функционально-целевой составляющей (разработка и реализация методических мероприятий; развитие познавательной активности и самостоятельности преподавателя; взаимодействие с коллегами, с администрацией с целью совершеншения методической подготовки);

- организационно-содержательных форм (очная, заочная, дистанционная);

- научно-методических семинаров: «Дистанционные образовательные технологии и средства электронного обучения в профессиональной деятельности преподавателя колледжа» и «Методическая подготовка преподавателя в условиях открытого образования». По этим семинарам разработаны программы на основе модульной технологии.

- контрольно-критериальной (положительное отношение к методической работе; владение методами научно-методическим познанием; способность рефлексировать собственную методическую работу).

Для реализации процессуально-методического блоков модели формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования выделяем следующие составляющие: исходно-диагностический (определение уровня методической компетентности преподавателя с учетом проблем рассматриваемого процесса); теоретико-практический (мотивационно-целостная деятельность преподавателя; формализация коммуникативных, конструктивно-проектировочных знаний); внедренческий (создание комплекса педагогических условий).

На критериально-диагностическом блоке нами рассматривается мониторинг формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования, где выделены уровни (низкий, средний, высокий); критерии (личный; исследовательский; деятельностный; практический); показатели (владения умениями осуществлять перенос действия в новой ситуации; изменения в традиционную методическую практику (методы, средства и формы обучения)); методы (анкетирование; опрос; наблюдение; экспертная оценка; тестирование); этапы (входной, диагностический, итоговый синтез); педагогическая коррекция (повторение, консультация, беседа, уточнение). Завершающим этапом авторской модели является результат повышение уровня формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования.

Таким образом, следует отметить, представленная модель формирования методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования является универсальной, так как её компоненты структуры рассматриваемого процесса позволяют создавать свой неповторимый стиль профессиональной деятельности, а, следовательно, индивидуальную образовательную траекторию требований конкретной профессионально-педагогической деятельности. Апробация данной модели прошла в образовательной деятельности преподавателей ГБПОУ «Чеченский государственный колледж» (г. Грозный); ГБПОУ «Гуманитарно-технический техникум» и ГБПОУ «Грозненский государственный колледж экономики и информационных технологий». Результаты показали о повышении уровня сформированности методической компетентности преподавателя СПО в условиях открытого образования.

Библиографический список

1. Стенографический отчет о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России 31 августа 2010 года. Президент России. Available at: <http://президент.рф/transcripts/8786>
2. Никитин А. В., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. Москва, 1981.
3. Гшиянц Р.Э. Подготовка учителя технологии и предпринимательства в контексте открытого образования. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2007.
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). Москва, 2014.

References

1. Stenograficheskiy otchet o sovmestnom zasedanii Gosudarstvennogo soveta i Komissii po modernizatsii i tehnologicheskomu razvitiyu ekonomiki Rossii 31 avgusta 2010 goda. Prezident Rossii. Available at: <http://prezident.rf/transcripts/8786>
2. Nikitin A. V., Romankova L.I. Kvalifikatsionnye harakteristiki spetsialistov s vysshim obrazovaniem. Moskva, 1981.
3. Gshiyanc R. E. Podgotovka uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva v kontekste otkrytogo obrazovaniya. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2007.
4. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt). Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 20.04.18

УДК 811.111:378.634

Kalashnikova S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru

LEARNING SPECIAL VOCABULARY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. In the article some specifics of training special vocabulary in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are presented by the means of training lexical items in all specific forms on one hand and in all typical and free word combinations which are valuable for the professional communication on the other hand. The author determines a term "special vocabulary", which includes general terms, special technical terms of procedure law and judicial terms. The reproductive layer of the vocabulary is necessary for active possession of oral speech and the receptive level is realized in reading professionally oriented texts. The work examines the difference of formation active and passive vocabulary taking into consideration polysemy and synonymy, and wordbuilding, which is presented by suffix and prefix types. The material given in the paper helps the teacher not only to organize the educational process, but also to contribute to the creation of trainers' professional skills and abilities.

Kew words: special vocabulary, lexical items, professional skills and abilities, educational process.

С.В. Калашникова, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: kalash-sv@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В статье раскрываются особенности обучения специальной лексике в образовательных организациях МВД России, которые заключаются в отработке лексических единиц во всех характерных для него формах с одной стороны, с другой стороны – в типичных и свободных сочетаниях, которые являются ценными с точки зрения профессионального общения. Автор определяет понятие «специальная лексика», которое включает общеупотребительные термины, специальные термины процессуального права и юридические термины. Репродуктивный пласт лексики необходим для активного овладения устной речью, и рецептивный слой реализуется при чтении профессионально ориентированных текстов. Автор исследует различие в формировании активного и пассивного запаса слов, обращая внимание на явления многозначности и синонимии, а также на словопроизводство, которое представлено суффиксальными и префиксальными типами. Представленный в статье материал позволит преподавателю не только эффективно организовать образовательный процесс, но и способствовать формированию профессиональных умений и навыков.

Ключевые слова: специальная лексика, лексические единицы, профессиональные умения и навыки, образовательный процесс.

Процесс межличностной коммуникации связан с большинством областей профессиональной деятельности, в которых будущему специалисту предстоит самореализовываться, проявлять свою субъектность не только через предметную деятельность, но и через общение. В настоящее время востребован специалист с широким кругозором, способный мыслить творчески, выдавать неординарные идеи, владеющий речью, умеющий аргументировано убеждать. При изучении иностранного языка обучающимся приходится читать специальную литературу, извлекать ценную в практическом отношении информацию, выполнять устные и письменные задания, излагать собственные мысли на иностранном языке. Языковая компетенция приобретает важное значение в процессе совершенствования лингвистического кругозора обучающихся, она охватывает такие аспекты как количество лексических единиц, правильность использования вербальных средств в соответствии с функционально-стилистической направленностью.

Обучению специальной лексике уделяется первостепенное значение в процессе изучения иностранного языка в образовательных организациях МВД России. Специальная лексика включает общеупотребительные термины (наименования предметов, действий, явлений, которые используются в научно-популярной,

научной литературе, в деловых документах, в законодательстве и др.); специальные технические термины процессуального закона, специальные юридические термины, удельный вес которых в оригинальных юридических текстах составляет от 10% до 60%. Словарный запас обучающихся состоит из репродуктивного и рецептивного пластов лексики. Репродуктивный слой (активный запас) должен охватывать лексику, которая необходима для активного овладения устной речью, и рецептивный слой (пассивный запас) реализуется при чтении профессионально ориентированных текстов. При обучении лексике следует учитывать различие в формировании активного и пассивного запаса слов.

При первом предъявлении как активных, так и пассивных лексических единиц происходит соотношение иностранного слова со словом русского языка. В силу многозначности слов подобные соотношения носят сложный характер, т. к. совпадают некоторые значения, другие расходятся. Расхождения в несовпадающих значениях создают трудности при усвоении лексики. Для преодоления интерферирующего влияния русского языка объем значения слова из активного словаря должен быть сведен к однозначности. Чтобы исключить появление у обучающихся ошибок при употреблении многозначного слова в речи, звуковая форма должна быть соотнесена со строго ограниченным значением.

Связь между значением и графическим образом устанавливается быстрее и более прочно, если отсутствуют дополнительные ассоциации, а также осуществляется интенсивная тренировка на практических занятиях и в процессе самостоятельной подготовки обучающихся. При введении специальной лексики пассивного запаса указанные ограничения являются нецелесообразными. Употребление лексических единиц уточняется контекстом, соотношение объемов значений русского и иностранного слова расширяет словарный запас обучающихся, помогает установить новые, неизученные значения слов, способствует развитию навыков самостоятельной работы со словом.

Следующая особенность, которая отличает обучение активной лексики от пассивной, состоит в том, что при введении специальной лексики преподавателю необходимо объяснять особенности сочетаемости с другими словами, входящими в репродуктивный слой лексики. Объясняя значение слова *crime* следует указать не только на его основную сочетаемость: *white-collar crime* / «беловоротничковое преступление», *computer crime* / компьютерная преступность, но и указать случаи interfering сочетаемости: *crime laboratory* / криминалистическая лаборатория, *crime responsibility* / уголовная ответственность и др. Указанные ограничения отсутствуют при введении пассивной лексики, потому что, читая тексты по специальности, обучающиеся встречаются с готовыми словосочетаниями. Если английские словосочетания совпадают с семантикой соответствующего сочетания в русском языке (*crime instrument* / орудие преступления; *petty crime* / мелкое преступление), они легко понимаются и не требуют специального объяснения. Особое внимание следует обращать на словосочетания пассивного запаса, которые отличаются по семантической структуре и не могут быть поняты по соотношению значений составляющих их компонентов (*crime wave* / динамика преступности, *crime scene* / место совершения преступления).

В связи с проблемой обучения специальной лексике следует остановиться на употреблении синонимов в профессионально ориентированном общении, т.е. явление, при котором одно и то же понятие (предмет) может обозначаться разными словами: *penalty* / *punishment* / наказание; *offender* / *criminal* / преступник и др. Синонимия противоречит природе функционирования и предназначению термина, который характеризуется точностью семантики. Наличие термина в юридическом тексте не допускает неверного его толкования. Раскрытие значения специальной языковой единицы требует от обучающихся умения разобрататься в переводимом тексте, осуществить его структурно-смысловой анализ. При обучении активной лексике целесообразно ограничиться одним из синонимов, имеющим наиболее широкое значение, сочетающимся с большим количеством слов и являющимся нейтральным в отношении стилиевой характеристики.

На практических занятиях по иностранному языку большое внимание уделяется словопроизводству, которое представлено суффиксальным и префиксальным словообразовательными типами. Преподаватель уточняет продуктивные суффиксы глаголов (- *fy* / *identify*; - *ize, ise* / *organize* и др), одушевленных и неодушевленных имен существительных (- *er, -or* / *investigator*; - *al* / *criminal*; - *ant, ent* / *defendant*; - *ment* / *enforcement* и др.), имен прилагательных (-*ant, -ent* / *evident*; - *ive* / *preventive*), причастий и наречий (- *ing* / *investigating*; - *ly* / *regularly*). Префиксальный способ словообразования включает приставки, придающие слову отрицательное значение (- *ir* / *irresponsible*, - *il* / *illegal* и др.), и приставки, обозначающие повторность действия (- *re* / *rebuild*). Согласно исследованию к наиболее употребительным суффик-

сам относятся: -*tion/- sion* / *deprivation* – 20,6%; - *ent* / - *ant*; - *er* / - *or* / *assassinator* – 16,3%; - *y* / *burglary* – 13,5%, - *al* / *betrayal* / предательство – 10,6%. К менее продуктивным относятся 15 суффиксов (- *ance, - ence, - ment, -ist, - ive* и др.) и представляют 36% от выборки. Префиксы (*mis* / *misrepresentation*), участвующие в создании новых терминов, составляют – 3% [1]. Анализ учебников по английскому языку позволил установить следующие виды упражнений, направленных на закрепление словообразовательных типов: переведите словообразовательные цепочки; прочитайте и переведите на русский язык слова, обращая внимание на суффиксы; переведите, обращая внимание на образование существительных и прилагательных; дополните правильным суффиксом следующие слова; употребите слово в соответствии с контекстом и др. [2; 3]. Указанные тренировочные задания позволяют не только закрепить способы образования специальных лексических единиц, но и развить навыки самостоятельной работы обучающихся со словом, расширить активный и пассивный словарь по иностранному языку.

Специальная лексика включает определенный набор лексических единиц (слов, устойчивых словосочетаний), необходимых для решения речевых задач в профессиональной сфере. Образовательный процесс обучения лексике имеет две линии научения. С одной стороны, преподаватель стремится к максимальной отработке каждого нового слова во всех характерных для него формах и конструкциях до полной автоматизации их употребления, к развитию интереса к морфологическим и синтаксическим особенностям изучаемых слов на аудиторных занятиях и во время самостоятельной подготовки. С другой стороны, изучение специальной лексики предполагает ее усвоение в наиболее типичных сочетаниях как «готовый» материал для речи, а также в свободных сочетаниях, которые являются ценными с точки зрения профессионального общения.

На практических занятиях по иностранному языку преподаватель должен организовать работу над лексикой таким образом, чтобы семантическое поле обучающихся, которым они владеют, могло расширяться. К распространенным способам семантизации лексики относятся: использование наглядности, семантизация с помощью синонимов / антонимов; семантизация с использованием способов словообразования; перевод-толкование слова; поиск в словаре; перевод с использованием языковой догадки через контекст [4]. Последний способ вызывает затруднение у обучающихся, преподавателю необходимо соблюсти принцип понятности и однозначности контекста употребления слова. Методически оправдано ведение обучающимися индивидуального словаря, который состоит из синонимов, словосочетания и предложения, что позволит запомнить не только коннотацию, но и управление в предложении, типичные сочетания слова с другими словами.

Важно, чтобы обучающиеся осознали, что их деятельность по усвоению и закреплению лексики изучаемого иностранного языка не только помогает понимать язык, но и формирует такие профессиональные умения и навыки как наблюдательность, способность к концентрации внимания, способность сопоставлять явления и логически мыслить. В процессе обучения иностранному языку тренируется мнемотехника, т.е. разные приемы запоминания лексических единиц, а именно: произвольные и непроизвольные, механические и логические, непосредственные и опосредованные (через опорные сигналы) [5]. При организации работы со специальной лексикой можно успешно использовать мультимедийные технологии, которые повышают наглядность обучения, способствуют увеличению доли самостоятельной работы каждого обучающегося.

Библиографический список

1. Калашникова С.В. Характеристика лексики английского языка для профессионалов правоприменительной деятельности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 4: 96 – 98.
2. Байбурина Р.З., Галиева Д.А., Петрова Е.А. *Английский язык для курсантов образовательных учреждений МВД России*. Москва: ДГСК МВД России, 2011.
3. *English for Law student (Английский язык для юристов)*. Москва: ЦОКР МВД России, 2009.
4. Васкина Е.А. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в рамках компетентностного подхода. *Сборник материалов межвузовского круглого стола*. Орел: ОЮИ МВД России, 2012: 180 – 182.
5. Гайдукова М.А. Мнемотехника как интенсивный метод преподавания авиационного иностранного языка в вузе. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2016; 5: 251 – 260.

References

1. Kalashnikova S.V. *Harakteristika leksiki anglijskogo yazyka dlya professionalov pravoprimeritel'noj deyatel'nosti. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 4: 96 – 98.

2. Bajburina R.Z., Galieva D.A., Petrova E.A. *Anglijskij yazyk dlya kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii*. Moskva: DGSK MVD Rossii, 2011.
3. *English for Law student (Anglijskij yazyk dlya yuristov)*. Moskva: COKR MVD Rossii, 2009.
4. Vaskina E.A. Professional'naya napravlenost' obucheniya inostrannomu yazyku v ramkah kompetentnostnogo podhoda. *Sbornik materialov mezhdunarodnogo nauchnogo konferecijnogo stola*. Orel: OYuI MVD Rossii, 2012: 180 – 182.
5. Gajdukova M.A. Mnemotehnika kak intensivnyj metod prepodavaniya aviacionnogo inostrannogo yazyka v vuze. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2016; 5: 251 – 260.

Статья поступила в редакцию 09.04.18

УДК 371

Kasumova B.S.-A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

THE USE OF DIFFERENT FORMS OF WORK AT LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL. The article deals with the issues related to the organization of various forms of work in mathematics lessons in primary school. In the early school years lay the basis for mathematics education. In this regard, primary school pays great attention to issues related to the process of learning mathematics, which is one of the main tasks in the educational process. Mathematics provides the study of related subjects, develops the will and mental abilities, requires full concentration and expands the students' horizons and, thereby, develops a personality. The author concludes that the choice of a certain form depends on the planned educational tasks, on the volume and complexity of the educational material, on the level of abilities of students.

Key words: primary school students, teaching mathematics, forms of work in the classroom of mathematics.

Б.С.-А. Касумова, канд. пед. наук, доц. каф. методик начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены вопросы, связанные с организацией различных форм работы на уроках математики в начальной школе. В младшем школьном возрасте закладывается базис математического образования. В связи с этим, начальная школа большое внимание уделяет вопросам, связанным с процессом обучения математики, который является одним из основных в образовательном процессе. Математика обеспечивает изучение смежных предметов, развивает волю и умственные способности, требует полной концентрации внимания и расширяет кругозор учащегося и, тем самым, развивает личность. Автор делает вывод о том, что выбор определённой формы зависит от запланированных учебно-воспитательных задач, от объёма и сложности учебного материала, от уровня способностей учащихся.

Ключевые слова: учащиеся начальных классов, преподавание математики, формы работы на уроках математики.

Современный этап развития общества определяется рядом особенностей, предьявляющих новые условия школьному образованию.

Поурочная система в классе предусматривает разнообразные виды организации учебно-воспитательного процесса: домашняя учебная работа, экскурсии, практические занятия, внеклассная учебная работа, факультативы, консультации. Но основной формой в организации обучения школы является урок [1].

На данный момент большое внимание уделяется проблеме преподавания математики в начальной школе. Это связано с интенсивными процессами во всех сферах общественной жизни. Поэтому перед современным обществом стоит сложная задача, которая состоит в том, чтобы уметь мыслить теоретически, проявлять находчивость в принятии и выполнении принципиально новых задач, ориентироваться в огромном потоке научной информации, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям обучения.

Математика – это интеграция наук, которая изучает величины, количественные отношения, а также формы пространства. Основа математической грамотности закладывается в школе.

К основным требованиям в процессе обучения математике в младшем школьном возрасте относят:

- 1) чёткость и целенаправленность урока;
- 2) соответствующее организационное и материальное обеспечение урока;
- 3) оптимальный психологический порядок урока;
- 4) оптимальный темп и ритм работы на уроке;
- 5) систематическая последовательность и преемственность в учебных ситуациях;
- 6) логическая завершенность операций;
- 7) экономия времени на уроке;
- 8) неустанный контроль и самоконтроль;
- 9) закрепление и усовершенствование знаний и умений;
- 10) постоянное совершенствование учебного процесса [2, с. 64].

Согласно ФГОС НОО основной задачей предмета математики является развитие математической речи, логического и алго-

ритмического мышления, воображения, обеспечение начальных представлений о компьютерной грамотности [3].

Основные положения, характеризующие урок, заложены еще в XVI – XIX веках в трудах Я.А. Коменского, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского.

Эффективность и успех проведения урочного занятия во многом зависит от применения индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы. Рекомендуется смешивать эти формы обучения. С помощью их сочетания можно узнать, как учащиеся усвоили теоретические и практические умения и навыки, которые используются в математике. Здесь особое значение имеет позиция учителя, от которого зависит правильность и корректность выбора того или иного вида деятельности, раскрытие возможности в индивидуальной, групповой и фронтальной формах работы на уроках математики, определения их влияния на развитие личности ребенка.

Известно, что основной формой организации учебно-воспитательной работы с учащимися является урок. Урок как форма организации учебной работы существует с семнадцатого века. Эта педагогическая форма очень жизнеспособна – в наше время урок остается самой распространенной организационной формой учебно-воспитательного процесса в школе [4].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой урок обозначается, как организационная форма обучения, при помощи которой учитель ведет занятия в классе со всеми учащимися, которые владеют ориентировочно одинаковым уровнем физического и умственного развития, по установленному расписанию и порядку. Автор, со своей стороны, обозначает урок, как форму организации учебно-воспитательного процесса, которая динамична и разнообразна. Этот процесс идет в точно определенных границах времени, в ходе которого учитель занимается со всем классом по выверенному распорядку, при этом применяя разнообразные методы и средства обучения, решая поставленные задачи образования, развития и воспитания [5].

Обозначив все выше перечисленные термины урока, мы заключили, что урок – это целостная и законченная часть образовательного процесса, которая представляет собой систему

элементов учебно-воспитательной деятельности (содержание, средства, методы, приемы, организационные моменты) и которой ограничена определенными границами времени.

Результат урока зависит от того, как старательно учитель подходит к выбору учебно-воспитательных значений. Урок представляет собой непростой психолого-педагогический процесс, творчество и мастерство учителя.

Среди основных характеристик урока важную роль отводят образовательным, воспитательным, развивающим целям.

Учебная работа на уроке математики строится на определенном сотрудничестве учителя и ученика, а также взаимодействии учащихся между собой. Учитель с помощью слов, жестов, мимики, интонации и пр. влияет на учащихся, а они, в свою очередь, реагируют на эти воздействия. На основе того, как учащиеся воспринимают и реагируют на эти факторы, учитель составляет свою дальнейшую работу и обозначает дальнейшую форму работы на уроке.

Во время проведения урока математики иногда бывают трудности, это объясняется тем, что учитель, при взаимодействии совсем классом, должен управлять процессом научения каждого отдельно взятого учащегося. Учитываются также возможности самих учащихся, в независимости от того, что они находятся примерно в одних и тех же возрастных категориях и обучаются по одинаковой программе. Но каждый ученик имеет различный уровень сформированности знаний, умений, навыков и индивидуальных черт характера.

На уроке математики рекомендуется применять индивидуальные, групповые и фронтальные работы. Они помогут сделать урок интереснее и увеличат возможности самого занятия. Рассмотрим каждый вид работы отдельно.

Индивидуальная работа на уроке предусматривает каждому ученику самостоятельное задание, учитывая его подготовку и возможности.

В качестве таких заданий могут выступать:

- работа с учебником или с другой учебной и научной литературой;

- решение задач, примеров;

- ведение различных наблюдений и т.д.

Индивидуальный подход в учебном процессе предполагает ответственное внимание к каждому ученику, развитие его творческой индивидуальности в условиях поурочной схемы. Индивидуальный подход динамичен, она проявляется в учете личностных особенностей, склонностей и интересов на различных этапах обучения [6].

Индивидуальная форма работы на уроках математики может быть дифференцированной и недифференцированной. Организация дифференцированных заданий на уроках математики позволяет охватить возможности всех детей, а также организовать учебный процесс, который будет универсален для всех. Материал учебника по математике позволяет распределять задания для детей с учетом их способностей.

Под *групповым обучением* понимается одна из форм деятельностного метода обучения, во время которого в классе создаются небольшие микрогруппы из 4-7 учащихся для совместного выполнения учебного задания, для дифференциации.

Основной целью работы в группе является развитие мышления учащихся и включение каждого школьника в процесс усвоения выданного материала.

Эффект от работы в группах проявляется в быстром выполнении задач, а также в формировании навыков организаторской работы, в формировании рефлексивных способностей учеников. Поэтому, групповая работа считается одной из самых продуктивных форм работы в учебном сотрудничестве учащихся и учителей.

Спецификой организации работы на уроках математики в группе являются:

- разбивка класса на малые группы для выполнения определенных учителем конкретных учебных задач;

- каждой группе дается определенное задание (одинаковое оно будет для всех групп или дифференцированное – зависит от того, по какому принципу класс разделен на группы) и выполняет его под прямым наблюдением и руководством старшего в группе или учителя;

- задания в группе выполняются таким образом, который позволяет производить учет и оценку индивидуального вклада каждого члена группы [7, с. 74].

Имеются разные точки зрения на выполнение фронтальной работы учащихся на уроке математики. Одни полагают, что фронтальный способ организации учебной работы предусматривает одновременное выполнение учащимися под наблюдением учителя одинакового задания. Другие полагают, что фронтальной является работа, которую выполняют все без исключения учащиеся одновременно, но содержание может быть общим для всех или различным.

При выполнении фронтальной работы учителю следует привлечь во внимание индивидуальные характеристики учащихся. Так, учащиеся, обладающие низкими учебными возможностями, отстают от своих товарищей, не успевают за общим темпом работы и, если учитель снизит темп работы, чтобы подстроиться под них, он сдержит более сильных учеников, которые могут эту же работу выполнить быстро. Если же учитель будет ориентироваться на сильных учащихся, возникнет ситуация, при которой ученики с низкими учебными возможностями не в состоянии будут обстоятельно усвоить и проработать учебный материал. Так могут возникнуть противоречия, которые невозможно решить в ходе подобной организации учебной деятельности среди учащихся.

Одной из форм при организации учебного взаимодействия является дискутирующий класс. Это определенно новый уровень фронтального вида учебного процесса, в котором дети для действий со своими содержательными сложностями применяют способы организации и сотрудничества, усвоенные ими на предыдущих этапах фронтального и группового взаимодействия [7, с. 118].

Ученики учатся вести обсуждение, учитель организует содержательное взаимодействие между детьми («Спроси его об этом», «Попробуй по-другому объяснить»), вырабатывает у детей умение выслушать иное мнение, сравнить его со своим, быстро найти дополнение, найти в содержании ошибки, исправить их и подготовить правильный ответ.

Таким образом, индивидуальные, групповые и фронтальные формы в организации учебной работы применимы на разных этапах процесса обучения. Им свойственны все части процесса обучения. Эти формы отличаются друг от друга по количеству учащихся и способам организации работы.

При фронтальном обучении все в классе работают над одной учебной задачей. Подобная форма позволяет держать всех учащихся в одном темпе работы и вести к единой цели.

При групповой форме работы класс разделяется на группы. При этой форме управление учебной деятельностью требует высокого профессионализма учителя. Ему нужно определить задания группам, обеспечить контроль за их учебной направленностью. При индивидуальной работе каждый ученик работает самостоятельно, проявляя при этом инициативу и прилежание.

Таким образом формы отражают процесс обучения со всеми его взаимосвязанными компонентами. Выбор определенной формы зависит от запланированных учебно-воспитательных задач, от объема и сложности учебного материала, от уровня способностей учащихся.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт*. Available at: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm
2. Шабалина З.П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников. *Начальная школа*. 1990; 6: 26 – 28.
3. *Урок как главного для учителя вида педагогической деятельности*. Available at: <http://litterref.ru/merotrqsamajgeqas.html> 05.06.2015.
4. *Урок математики в начальных классах*. Available at: <http://metodmat.narod.ru/Method/C/G5/1.htm>
5. Кузьминский А.И., Омеляненко В.Л. *Педагогика в вопросах и ответах*: учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. Москва, 2006.
6. *Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста*. Хрестоматия. Составители З.А. Михайлова и др. Москва, 2008.
7. Будницкая И.Г. *Ребёнок идет в школу*. Москва, 2012.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart*. Available at: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm
2. Shabalina Z.P. *Differencirovannyj podhod v obuchenii mladshih shkol'nikov. Nachal'naya shkola*. 1990; 6: 26 – 28.
3. *Urok kak glavnogo dlya uchitelya vida pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Available at: <http://litterref.ru/merotrqsmajqeqas.html> 05.06.2015.
4. *Urok matematiki v nachal'nyh klassah*. Available at: <http://metodmat.narod.ru/Metod/C/G5/1.htm>
5. Kuz'minskij A.I., Omel'yanenko V.L. *Pedagogika v voprosah i otvetah: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zav. Moskva*, 2006.
6. *Teorii i tehnologii matematicheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta*. Hrestomatiya. Sostaviteli 3.A. Mihajlova i dr. Moskva, 2008.
7. Budnickaya I.G. *Rebenok idet v shkolu*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37

Kindrya N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation Russia (Moscow, Russia), E-mail: nkindrya@mail.ru

LEXICAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The current aspect of teaching of RCTs for students of the initial stage is the mastering of vocabulary of the Russian language, as well as the question of approach to the selection of a certain volume of vocabulary, the formation of semantic blocks, the training of foreign students in the understanding and use of lexical units of the Russian language. Since vocabulary is an integral part of language learning in all its living diversity, current state and practice of use, the article also pays much attention to the aspect of phraseology, since the use of vocabulary without phraseology will greatly impede the ability of foreign-speaking students to communicate with native speakers of the Russian language. Lexical and phraseological units should be selected so that the student has an idea not only about the lexical composition of the language, but also about culturology, ethnic features, mentality and regional concepts.

Key words: formation of communicative competence, study of lexical and phraseological units, intercultural dialogue, lexical errors.

N.A. Киндря, канд. филол. наук, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nkindrya@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается актуальный на данный момент аспект преподавания РКИ для учащихся начального этапа – это освоение лексики русского языка, а также вопрос подхода к отбору определенного объема лексики, составлению смысловых блоков, обучения иноязычных учащихся пониманию и использованию на практике лексических единиц русского языка. Поскольку лексика представляет собой неотъемлемый элемент изучения языка во всем его живом многообразии, современном состоянии и практике использования, то в данной статье также значительное внимание уделяется такому аспекту, как фразеология, поскольку использование лексики без фразеологии будет сильно затруднять возможность иноязычных студентов коммуницировать с носителями русского языка. Лексические и фразеологические единицы при обучении иноязычных учащихся должны быть подобраны таким образом, чтобы ученик имел представление не только о лексическом составе языка, но и о культурологии, этнических особенностях, менталитете, страноведческом концепте.

Ключевые слова: формирование коммуникативной компетенции, изучение лексических и фразеологических единиц, межкультурный диалог, лексические ошибки.

В современной реальности преподавание в общем и преподавание такой дисциплины как РКИ в частности опирается в первую очередь на личностно-ориентированный подход, учёт индивидуальных особенностей личности каждого учащегося, а также на компетентностный подход, в преподавании языков крайне важен такой аспект компетентностного подхода, как формирование коммуникативной компетенции. Она представляет собой «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 122]. С учётом первостепенной важности формирования коммуникативной компетенции иноязычных учащихся преподавание РКИ в первую очередь должно учитывать организацию учебного процесса в соответствии с ориентацией на коммуникацию и коммуникативный подход обучения.

Говорить о том, что иноязычный студент способен полноценно и эффективно осуществлять коммуникацию на изучаемом языке с его носителями можно только тогда, когда в практике такой коммуникации он показывает выполнение задачи по достижению взаимопонимания и эффективного общения с выполнением поставленных в коммуникативной ситуации целей в соответствии с нормативной системой общения, особенностями культуры и менталитета представителя языковой среды. Важнейшая задача – эффективно коммуницировать с носителями языка – для студентов-инофонов может быть решена только при использовании корректной, точной, емкой и образной с точки зрения лексики и фразеологии речи. Соответственно, наиболее важная задача на начальных ступенях изучения РКИ для иноязычного студента – обрести необходимый лексический запас,

а на более высоких, продвинутых уровнях обучения – познакомиться с фразеологическими единицами [2, с. 105].

Без понимания не только лексического компонента, но и знания фразеологических единиц иноязычный студент не сможет полноценно и эффективно коммуницировать с носителями языка, поскольку различные коммуникативные ситуации будут требовать знание фразеологизмов, используемых в разных коммуникативных ситуациях, соответственно, студент должен знать не только лексический минимум, но и минимальный запас фразеологических единиц, что позволит ему, возможно, не столько применять их в речи, сколько понимать своего собеседника. Перечисленные факторы обуславливают внимание к изучению лексики, и в ее составе – фразеологии в процессе преподавания РКИ.

Актуальность изучения лексических и фразеологических единиц во взаимосвязи при изучении РКИ в первую очередь обусловлено переосмыслением проблематики культурно-социального аспекта изучения языка. Поскольку сейчас задача учащегося-инофона не освоить лексику на таком уровне, чтобы понимать тексты, аудирование, говорение с использованием активного словаря, а в первую очередь – решить задачу обеспечения эффективной коммуникации с носителем языка, с учетом его менталитета, культуры, особенностей и норм коммуникации в данной стране, то лексика то должна включать в себя и фразеологию как неотъемлемую часть выражения национальной культуры и мировоззрения носителей русского языка. Этого взгляда придерживается ряд современных исследователей: например, такая точка зрения представлена в трудах Е.М. Костомарова, В.Г. Верещагина, Ю.Е. Прохорова и др.

Обычно методика преподавания РКИ опирается преимущественно на лексический пласт, необходимый для эффективной

коммуникации и в определенной речевой ситуации – например, учащийся должен уметь заказать себе обед в ресторане, отправить открытку на почте, купить что-то в магазине, т.е. лексика изучалась в отрыве от культурологического аспекта и практики живого использования, и, таким образом, изучение лексики способствовало освоению языка в структурно-семантическом аспекте. Однако сейчас ситуация диктует необходимость не «правильного», а эффективного процесса общения, а это невозможно без культурологической, социальной составляющей живой речи носителей языка [3, с. 49].

Современная концепция преподавания РКИ исследует в первую очередь качественные характеристики коммуникации учащегося-инофона с носителями русского языка в живой коммуникативной ситуации. Это направление в поиске новых методов и технологий преподавания РКИ изучается в первую очередь в коммуникативной лингвистике и базируется на определенных свойствах любого языка – его использовании в качестве основного инструмента общения между людьми (коммуникативное свойство), изучение языковых средств для обеспечения эффективной коммуникации в комплексе (свойство системности), использование определенного построения высказывания в определенном языке – в данном случае, русском – что определяет, в свою очередь, порядок подачи и овладения языковыми средствами (свойство функциональности) [4, с. 44].

Также изучение современных подходов к коммуникативному эффективному общению студентов с носителями языка ориентирует в первую очередь преподавателя РКИ на создание межкультурного диалога, при котором учащийся будет заинтересован в понимании образа жизни и культуры носителя русского языка, что позволит повысить эффективность общения, а это означает, что следует учитывать национально-культурную специфику лексических единиц, которые учащийся будет использовать в своем высказывании.

Значимая с культурологической точки зрения информация предоставляется в денотативном аспекте семантики высказывания в виде определенных лексических и фразеологических единиц, и также часто сопровождается коннотативной характеристикой, т.е. содержит дополнительные смысловые семантические слои для сгруппированных определенным образом номинативных лексических единиц, что выражает дополнительные оттенки экспрессии и эмоций.

Изучение национального социокультурного своеобразия через лексические и фразеологические единицы обусловлено еще и своеобразием человеческого мышления и сознания, которое формируется через первичную и вторичную социализацию в конкретной культуре, с определенными факторами и механизмами формирования мировоззрения и способов коммуникации, выраженных в языке. Любая народность характеризуется отражением своей ментальности и специфики культуры посредством языка, культуры и искусства. Материальная, духовная и социальная культура и её специфические особенности закреплены и отражены в лексических и фразеологических единицах языка, показывая иноязычному коммуниканту многообразие национально-культурного опыта и традиций данного этноса.

Именно поэтому при изучении лексики крайне важно обращать внимание и на фразеологию, это поможет учащимся сформировать представление о картине мира носителей языка, осознать культуроспецифические аспекты, которые будут иметь влияние на процесс общения и успешность коммуникации с носителем языка. Вместе с тем изучение методической и учебной литературы, равно как и практический опыт преподавания РКИ показывает, что существует противоречие между потребностями иноязычных студентов осуществлять эффективную с точки зрения норм общения, понимания и создания межкультурного пространства диалога коммуникацию, тем объемом лексики и фразеологии, которая им преподается, и тем объемом понимания русской национальной культуры, которую в итоге приобретают учащиеся.

Это говорит о недостаточно разработанной модели применения методов и технологий изучения комплекса лексики и фразеологии для выполнения задачи наиболее эффективной коммуникации в рамках применения коммуникативного подхода к обучению [2, с. 109].

Пред тем, как выявить и обозначить необходимый для изучения лексический и фразеологический минимум, который будут изучать иноязычные учащиеся при обучении РКИ на различных этапах лингводидактического процесса, следует систематизировать фразеологический пласт русского языка именно с точки зре-

ния эффективности коммуникации инофонов с носителями. Так, одна лексика и фразеологические единицы используются чаще всего в повседневной речи, другие реже, третьи специфичны для определенной коммуникативной ситуации. Пока такого уровня изученности и классификации фразеологические единицы в современной лингвистике русского языка не имеют. Также следует учитывать и то, какую цель преследуют инофоны при изучении РКИ – это необходимый лексический минимум для обучения и жизни в стране в течение обучения, это изучение языка с целью минимального делового общения, изучение языка для полноценной коммуникации во всех сферах деятельности и т.п.

Также сложно организовать обучение лексическим и фразеологическим единицам с точки зрения систематизации социокультурной информации, которую инофоны будут получать из лексики и фразеологии, подобранной в конкретном курсе обучения РКИ. В данный момент лексика сгруппирована по тематическим блокам, а фразеологический материал встречается редко, носит фрагментарный характер и не обеспечивает выполнение задачи формирования социокультурной компетенции учащихся, необходимой для эффективной коммуникации с носителями языка [6, с. 124].

Если проанализировать группы лексических ошибок, которые наиболее часто встречаются у иноязычных учащихся в процессе обучения РКИ, можно вывить ряд наиболее типичных, среди которых можно отметить при говорении [7, с. 85]:

- Неверный выбор учащимся лексических или фразеологических единиц, что нарушает смысл высказывания, лексическую сочетаемость слов в предложении
- Полисемия, которая не устраняется контекстом высказывания
- Ошибки при выборе фразеоборота, отдельных лексических единиц, особенно омонимов или синонимов в разных ситуациях их использования.
- Смешение видовых и родовых понятий
- Неразличение фразеологических единиц и паронимов
- Неточное или неоправданное употребление фразеологизмов, эвфемизмов, заимствований
- Ошибки в выборе слов-противопоставлений.

Если рассматривать ошибки, связанные с лексикой при письменной речи, то можно отметить следующие группы ошибок [8, с. 61]:

- При восприятии лексических единиц во время чтения иноязычные студенты могут путать буквы русского алфавита, неверно воспринимать их фонематику и звукобуквенные сочетания, неверно воспроизводить сочетания букв при разных позициях одних букв, ошибаться в семантике лексической единицы.
- Неверное членение слов в предложении неверная постановка интонационного и логического ударения, отсутствие понимания расстановки пауз.
- Неадекватная интерпретация текста из-за лексической и фразеологической некомпетентности, непонимание отдельных лексических и/или фразеологических единиц или всего текста, отсутствие умения интуитивного понимания незнакомых единиц речи исходя из контекста.

Ошибки восприятия лексики и фразеологии при аудировании связаны с неумением понять коммуникативное намерение говорящего, лексические, интонационные, эмоциональные особенности текста для аудирования, также неумением интуитивно понимать семантику незнакомых слов, которые в норме представляют не более 10% материала аудирования с учетом пассивного лексического запаса учащихся на данном этапе обучения.

С точки зрения письма лексика и фразеология сложнее всего используется иноязычными учащимися, поскольку в первую очередь учащиеся фиксируют внимание на орфографии и грамматике, и только потом – на лексике и фразеологии.

Сложности в обучении РКИ иноязычных учащихся при письменной речи обусловлено не только сложностью грамматики и орфографии русского языка, но и особенностями лексической обособленности единиц языка друг от друга. Опыт работы с испанскими, японскими, китайскими учащимися свидетельствует, что обычно письменные тексты иностранцев на русском языке представляют собой поток слов, где отдельные предложения и заключенные в них мысли никак не отделены друг от друга, одно предложение является продолжением другого, часто логически между собой никак не связанным. Поэтому часто учащиеся и пишут, и говорят слитно, не выделяя лексические единицы и тем более фразеологизмы [9, с. 10].

В результате учащиеся в совокупности испытывают такие сложности с освоением лексики и фразеологии русского языка, как отсутствие коммуникативной направленности и законченности при построении высказывания, отсутствия в диалоге точно определить коммуникативную задачу в конкретной коммуникативной ситуации, что порождает отсутствие умения планировать процесс коммуникации в соответствии с ее целью и задачами, учащиеся часто не могут при стандартом освоении лексики отойти от программного использования слов, понять, как их использует собеседник, понять контекст диалога, соответственно, возникает межкультурный коммуникативный барьер, и задачи коммуникации в данной ситуации не выполняются, или выполняются неэффективно.

С учетом языковой специфики русского языка и родного языка инофона, следует дифференцированно подходить к вопросу отбора, организации и подачи лексического и фразеологического материала учащимся, организации процесса закрепления лексического материала и соответствующего построения процесса обучения.

Среди частных методик преподавания РКИ следует отдельно выделить роль межъязыковых сопоставлений, которые будут способствовать усвоению лексики и фразеологии, преодолению коммуникативного барьера и межъязыковой интерференции. Сопоставление семантики лексических и фразеологических единиц должно способствовать повышению интереса учащегося к освоению русского языка, а найденные расхождения – понять системную разницу между родным и русским языком.

Таким образом, можно сказать, что при подборе лексического и фразеологического материала, к его организации и преподаванию в процессе обучения РКИ следует подходить дифференцированно. Надо учитывать такие факторы, как: пол, возраст, родной язык учащихся, разница в менталитете, культуре и способе познания мира между русскими как носителями языка и иноязычными учащимися, наиболее типичные социокультурные ситуации и профессиональное иноязычное общение, которые могут быть востребованы у учащихся, наиболее типичные коммуникативные проблемы, возможность сопоставления лексики и осознанного преодоления межъязыковой интерференции.

Анализ общекультурных предпочтений иноязычных учащихся показывает, что наиболее интересным, помимо профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, для иноязычных студентов становится обсуждение общечеловеческих ценностей, политических тем, культуры, разницы в социокультурных практиках учащихся и носителей языка. Отобранный лексический материал и фразеологические единицы типизируются в смысловые блоки, внутри которых разделяется на подразделы в зависимости от темы и типичных ситуаций коммуникации.

В итоге изучения практики преподавания РКИ нами было выявлено недостаточное внимание при обучении лексике фразеологических единиц, которые служат в качестве носителей культурологической и социальной информации, служащей средством интуитивного понимания языка и преодоления культурного и языкового барьера между носителями языка и иноязычными учащимися.

Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык: Фонетика и морфология*. Москва: Просвещение, 2003.
2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2013.
3. Крысин Л.П. Язык – живая саморазвивающаяся система. *Общественные науки и современность*. 2011; 5: 48 – 57.
4. Тряпельников А.В. *Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект)*: монография. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014.
5. Кропотова В.В., Потапова К.Е., Бутенко Л.И. *Роль русского языка в мировом социокультурном пространстве*. Новочеркасск: Южно-Российский государственный технический университет, 2011. Available at: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/1644.pdf>
6. Арефьев А.Л. *Русский язык на рубеже XX – XXI веков*. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012.
7. Артемов В.А. *Психология обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 2009.
8. Брагина А.А. *Лексика русского языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте*. Москва: Рус. яз, 2016.
9. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL). *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 8: 9 – 13.

References

1. Gvozdev A.N. *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk: Fonetika i morfologiya*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
2. Gluhov B.A., Schukin A.N. *Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkiy yazyk, 2013.
3. Krysin L.P. Yazyk – zhivaya samorazvivayushchayasya sistema. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2011; 5: 48 – 57.
4. Tryapel'nikov A.V. *Integraciya informacionnyh i pedagogicheskikh tehnologij v obuchenii RKI (metodologicheskij aspekt)*: monografiya. Moskva: Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2014.
5. Kropotova V.V., Potapova K.E., Butenko L.I. *Rol' russkogo yazyka v mirovom sociokul'turnom prostranstve*. Novocherkassk: Yuzhno-Rossijskiy gosudarstvennyy tehniceskij universitet, 2011. Available at: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/1644.pdf>
6. Aref'ev A.L. *Russkiy yazyk na rubezhe XX – XXI vekov*. Moskva: Centr social'nogo prognozirovaniya i marketinga, 2012.
7. Artemov V.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
8. Bragina A.A. *Leksika russkogo yazyka i kul'tura strany. Izuchenie leksiki v lingvostranovedcheskom aspekte*. Moskva: Rus. yaz, 2016.
9. Zaripova R.R., Salehova L.L. K voprosu o lingvisticheskikh i kognitivnyh preimuschestvah integririrovannogo predmetno-yazykovogo podhoda v obuchenii (CLIL). *Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; 8: 9 – 13.

Статья поступила в редакцию 20.04.18

УДК 371.4

Kozhurova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-East Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

POLY CULTURAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILD IN SMALL SCHOOL OF THE NORTH. The article is studies an actual problem of multicultural education in primary general education in conditions of small schools of the North. School is entrusted with the main task of implementing the cognitive activity of children, as a result of which younger students learn more about their national identity, about the national culture of their own and other peoples. The purpose of the article is an attempt to test the use of folk tales in the lessons of literary reading in the formation of multicultural education of junior schoolchild in a small school in the North. As an example, the analysis of some folk tales of the Evenks, Yukaghirs and Dolgans is presented. The study is conducted at the bases of small schools in two villages of Ust-Yansky district, which is located in the Arctic zone of Yakutia.

Key words: polycultural education, junior schoolchild, literary reading, folk tale, small school.

A.A. Кожурова, канд. пед. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ СЕВЕРА

Статья посвящена актуальной проблеме поликультурного воспитания в начальном общем образовании в условиях малокомплектной школы Севера. На школу возлагается главная задача реализации познавательной деятельности детей, в результате которой младшие школьники больше узнают о своей национальной идентичности, о национальной культуре своего и других народов. Целью статьи является попытка апробации использования народных сказок на уроках литературного чтения в формировании поликультурного воспитания младших школьников в малокомплектной школе Севера. В качестве примера представлен анализ некоторых народных сказок эвенков, юкагиров и долганов. Исследование было проведено на базах малокомплектных школ в двух селах Усть-Янского района, которая расположена в Арктической зоне Якутии.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, младший школьник, литературное чтение, народная сказка, малокомплектная школа.

Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, с другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Вот почему проблема поликультурного образования привлекает все большее внимание отечественных педагогов. На школу ложится главная задача реализации познавательной деятельности детей, в результате которой младшие школьники больше узнают о своей национальной идентичности, о национальной культуре своего и других народов.

Малокомплектные школы располагаются в тех населенных пунктах, где нет достаточного количества детей для организации начальной школы с полным комплектом классов. Появление и распространение этого типа школ обусловлено неравномерностью расселения людей [1]. Особенности воспитательного процесса в малокомплектной школе определяются условиями:

- отдаленностью от больших городов, нестабильностью коммуникации;
- сложившимися отношениями между людьми;
- отсутствием других очагов культуры в населенном пункте.

Исходя из вышеуказанных проблем, целью статьи является попытка апробации использования народных сказок на уроках литературного чтения в формировании поликультурного воспитания младших школьников в малокомплектной школе Севера.

Формирование поликультурного воспитания младших школьников посредством народных сказок в условиях малокомплектной школы будет эффективной, если:

- изучить сказки своего народа и разных народов Севера;
- рассмотреть в каждой сказке интеграцию культур северных малочисленных народов в Республике Саха (Якутия) и других народов.

Большая часть общеобразовательных учреждений Республики Саха (Якутия) расположена в сельской местности, причем из общего количества школ республики малокомплектных школ всего – 249, что составляет 53,7% от общего количества сельских школ, и 39,4% от общего количества дневных общеобразовательных учреждений [2]. Таким образом, для региона малокомплектность сельских школ является социально-экономической закономерностью. Большинство из них значительно удалены от культурных, образовательных центров республики и друг от друга. Вместе с тем, сохранение и развитие сельских малокомплектных школ как социально-педагогического института, селообразующего, демографического фактора в специфических условиях Севера становится условием сохранения и национального возрождения народов Севера, что находит отражение в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года, Основых государственных культурной политики, ФЦП «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России на 2014-2020 годы» [3].

Устное народное творчество на примере народных сказок, среди малочисленных народов Севера Якутии в деле воспитания подрастающего поколения имеет огромную роль. Чтобы обрести смысл жизни, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Всему этому как раз и способствует сказка.

По мнению Г.Н. Волкова: «В сказках, особенно в исторических, прослеживаются межнациональные связи народов, совместная борьба трудящихся против иноземных врагов и эксплуататоров. В ряде сказок имеются одобрительные высказывания о соседних народах» [4]. У всех народов есть сказки, специальные

назначение которых – позабавить слушателя. Например, сказки «перевертыши» или «бесконечные» сказки. Намеки в сказках применяются как раз с целью усиления их дидактизма [5]. Почти все сказки содержат те или иные элементы дидактизма, но в то же время есть сказки, которые целиком посвящены той или иной моральной проблеме, например, чувашская сказка – «На лжи далеко не уедешь», якутская сказка – «Мэник-мэнигийээн» и т.п.

В качестве примера представляем анализ некоторых народных сказок эвенков, юкагиров и долганов.

Анализ эвенской сказки «Находчивый стрелок». По жанру – сказка о бедности и богатстве, о богатстве и бедности. Идея сказки: Испокон веков богатство и бедность жили по разные стороны от Золотой Середины и не любили друг друга. Может ли богатый человек сказать о себе: «Я вполне умный»? Главные герои – это сирота по имени Тунтукаки (веселый, бойкий). Своим бедным друзьям всегда был рад помочь. Зато не любил богачей – жадных, хитрых, глупых.

Вывод: сказка говорит нам, что не все богатые люди умные. Ведь деньги, золото – не главное в жизни человека.

Анализ юкагирской сказки «Чужая ураса». По жанру – народная сказка об уме и глупости, о хитрости и прямотушии. Идея: сказка учит тому, что эгоизм, корыстолюбие, лицемерие, когда, абсолютно не считается с теми, кто находится рядом, то это не совместно с умением дружить по-настоящему. Герои сказки: старший брат – Лошийя, средний брат – Лопчуо и младший – Акчин-хондо. Все три брата – отрицательные персонажи: эгоистичны, глупы и самовлюбленные.

Вывод: повод задуматься об адекватной самооценке. Она показывает, что может случиться с теми, кто, пренебрегая близкими, друзьями и просто незаметными в повседневной жизни вещами, думая только о собственных амбициях, возвышает себя среди других. Главные герои – злые силы в действии и в поступках.

Анализ долганской сказки «Старик рыбак и ворон». По жанру – сказка о добре и зле, о доброте и жадности. Идея сказки: от добра, добро не ищут. Старик всю свою жизнь живет со старухой в лачуге, ловит рыбу и его все устраивает. Истинное предназначение человека – быть в ладу со своей душой и окружающей реальностью. Сказка учит отличать добро от зла, говорит о том, что если делать добро, то в знак благодарности можно получить богатство. Главные герои сказки – это старик рыбак и ворон. Старик рыбак – бескорыстный герой, отличается справедливостью и добротой, дружелюбен, готов прийти на помощь. Старик живет здесь и сейчас и всем доволен, но ни на что не влияет. Ворона зовут Юторгэн-богатырь в серебряной одежде. Когда-то он воевал со злым духом нижнего мира. За это его прокляли, с тех пор он стал вороном, а злой дух Эксеку превратился в птицу.

Вывод: общая сюжетная линия со сказкой А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Основная мысль этой сказки проста: на земле не должно быть места страданиям и бедности. Зло и обман должны быть наказаны. Таким образом, ценность сказки в том, что она отражает, открывает и позволяет пережить смысл важнейших общечеловеческих ценностей и жизненного смысла в целом.

С целью выявления уровня сформированности поликультурного воспитания младших школьников было проведено исследование на базах малокомплектных школ в двух селах Усть-Янского района, которые расположены в Арктической зоне Якутии.

В качестве метода исследования выбрали наблюдение с использованием методики М. Уиллона «Сравнивая культуры». Методика направлена на выявление общего и особенного в культурных ценностях разных народов и осознание детьми того, что в разных культурах есть сходные гуманистические ценности и

отличия, обусловленные географическими и социокультурными факторами [6].

В качестве домашнего задания к данному занятию предложили детям прочитать известную сказку русского писателя А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и описать в тетради основных действующих лиц, место, время, происходящих в ней событий. На самом уроке учитель обсудил с учащимися данную сказку, обращая при этом внимание детей на положительные качества персонажей, их стиль общения, детали быта. Затем мы объяснили методику обмена мнениями при работе в парах. Вначале учитель попросил учеников выбрать себе партнера.

После изложения методики работы в парах по обмену мнениями мы прочитали ученикам идентичную народную сказку, но долганскую: «Старик рыбак и ворон». Во время чтения делали паузы для того, чтобы задать вопросы и предоставить ученикам возможность сравнить содержание излагаемой истории с тем вариантом сказки А.С. Пушкина, которая хорошо им знакома.

Далее задали следующие вопросы: что есть общего между этими двумя сказками? Сравните, как живут старик и старуха в этих двух сказках (жилище, работа)? Одинаковые ли в этих сказках исполнители желаний? Похожи ли ворона и золотая рыбка? Как отблагодарили своих спасителей ворон и золотая рыбка? Какие можно сделать выводы после прочтения этих сказок? и др.

Ученики обсудили свои ответы в парах и аргументировали полученные ответы перед классом. Затем было организовано совместное подведение итогов: учащиеся пришли к выводу, что сказки похожи, есть небольшие различия. В первую очередь эти сказки отличаются, тем что сказка А.С. Пушкина написано в стихотворной форме. Герои в сказках отличаются друг от друга характерами, но в целом образы их похожи.

Такие творческие задания развивают у детей интерес к своей и другим культурам, формируют установку на взаимопомощь и самосовершенствование, воспитывают уважение к честным и трудолюбивым людям, развивают мышление путем анализа, подхода не только с субъективной, но и объективной стороны. Результаты по критериям оценки деятельности детей по методике М. Уиллона представлены в таблице 1.

По результатам представленной диагностики, можно констатировать о том, что работа по формированию поликультурного воспитания младших школьников в малокомплектных школах ведется, но не четко отражает весь процесс формирования поликультурного воспитания. Поэтому разработали цикл занятий, который будет включать в себя не только сказки разных народов КМНС, но и самостоятельную работу, работу в командах для выработки нравственного отношения как к друг другу, так и к другим этническим народностям. На основании данного анализа были апробированы формы и методы работы с детьми, которые способствовали созданию комфортной атмосферы для проведения занятий по литературному чтению в виде программы как одного из вариантов разрешения проблемы исследования (табл. 2). Это изучение сказок своего народа и разных народов Севера и России; рассмотрение в каждой сказке интеграцию культур северных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) и других народов.

Занятия положительно влияют на процесс развития в том случае, если будет вызывать интерес и желание включиться в работу и игру, а также будет учитывать индивидуальные особенности детей. Здесь у малокомплектных школ есть определенные преимущества. Главное – малая наполняемость классов, поэтому учителю легко организовать лично ориентированный учебно-воспитательный процесс, дойти до каждого ученика. Анализ поведения младших школьников в процессе проведенных занятий показал, что по мере развертывания использования работы у детей существенно повышалась активность, заинтересованность, самостоятельность выполнения различных упражнений, материалов.

Таким образом, хотели бы отметить, что роль народных сказок при формировании поликультурного воспитания младших школьников в условиях малокомплектных школ, несомненно, высока. Такие сказки дают возможность создать установку в сознании ребенка, уже с младшего школьного возраста, о том, что, делая пользу другим, можно жить в дружбе и согласии. Образование в малокомплектных школах Севера тесно связано с изучением промыслов разных культур. В этом

Таблица 1

Диагностика по критериям оценки «Сравнивая культуры»: сказка А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» и долганская сказка «Старик рыбак и ворон».

<i>№ кодировки учащихся</i>	<i>Готовность к взаимодействию с партнером по общению в процессе согласования ответов на поставленные вопросы</i>	<i>Развитие логического и критического мышления на основе сравнения содержания двух сказок</i>	<i>Формирование уважения к носителям других культур в ходе сопоставления культурных реалий, охарактеризованных в сказках</i>	<i>Формирование у детей нравственных качеств</i>
001.	Внимательно слушает собеседника.	Владеет богатой и выразительной устной речью. Умеет высказывать свою точку зрения.	Достаточно сформировано уважительное отношение к другим культурам	Проявляет нравственные качества.
002.	Умеет анализировать и слушать партнера.	Сравнивает содержание двух сказок с достаточно полной и точностью.	Имеет представление и культуре, и традициях других народов.	Нравственные качества сформированы недостаточно.
003.	Умеет работать в паре. Очень внимательно слушает собеседника.	Делает правильное логическое и критическое мышление.	Очень интересуется традициями других народов.	Вежлив и внимателен к своим сверстникам. Гуманный и доброжелательный
004.	Ребёнок готов к взаимодействию с партнером. Очень внимательно слушает собеседника.	Логическое и критическое мышление развиты. Хорошо работает с полученной информацией.	Имеет достаточно сформированное уважительное отношение к другим культурам. Имеет интерес к культуре другого народа.	Имеет достаточно сформированное уважительное отношение к другим культурам. Имеет интерес к культуре другого народа.
005.	Умеет сотрудничать с партнером. Спрашивает, интересуется.	Логическое и критическое мышление развиты. Аргументирует свои выводы.	Присуще доброжелательное отношение к другим культурам.	Имеет нравственные качества. Спрашивает, интересуется чужими мнениями

Таблица 2

Программа формирования поликультурного воспитания обучающихся на уроке литературного чтения (2 класс)

Наименование формы обучения и воспитания	Тема	Цель	Часы
1. Урок литературного чтения	Сказки разных народов КМНС*. Долганская народная сказка «Старик рыбак и ворон». Чукотская народная сказка «Всемогущая Катгыргын».	Ознакомление со сказкой. Беседа. Выявление морали сказки.	1
2. Урок литературного чтения	Сказки разных народов КМНС. Эвенская народная сказка «Находчивый стрелок». Юкагирская народная сказка «Чужая Ураса». Эвенкийская народная сказка «Как змеев победили»	Ознакомление со сказкой. Беседа. Выявление морали сказки.	1
3. Внеурочное мероприятие	Проект «Моя родословная». Создание генеалогического дерева.»	Повышение уровня знаний своей родословной	1
4. Внеурочное мероприятие	Игра – викторина «В мире сказок КМНС».	Освоение полученных знаний	1

*КМНС – коренные малочисленные народы Севера

и лежит механизм формирования поликультурного воспитания младших школьников в условиях малокомплектной школы. Через изучение жизнедеятельности другого народа у детей формируется культура межнациональных отношений. На практике

наблюдается, что при постоянном инициировании и обучении детей по представленной методике сравнения культур, значительно улучшается формирование поликультурного воспитания.

Библиографический список

1. *Педагогика начального образования*: УМК по дисциплине для студентов, обучающихся по спец-ти 050708 Педагогика и методика начального образования; курс лекций. Авт.-сост. Т.А. Федорова, Г.М. Неровных, и др.; под общ. ред. Т.А. Федоровой. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2009. 165 с. <http://studopedia.org/1-23215.html>
2. *Ежегодник-справочник таблиц по образованию РС (Я) итоги 2014 – 2015 уч. года и показатели на начало 2015-2016 уч. год*. Сост. В.П. Николаева. Якутск: МО РС (Я), 2016.
3. *План реализации стратегии государственной национальной политики* (утвержден Правительством РФ от 05.08.2013). Available at: <http://sakha.gov.ru/news/front/view/id/2518669>
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 1999. 168 с.
5. Мачнева Л.А. Народная сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. *Молодой учёный*. 2014; 3: 963 – 964. Available at: <https://moluch.ru/archive/62/9596/>
6. Кожурова А.А., Шергина Т.А. *Воспитание младших школьников в поликультурной среде*: учебное пособие. А.А. Кожурова. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2016.

References

1. *Pedagogika nachal'nogo obrazovaniya*: UMK po discipline dlya studentov, obuchayuschihya po spec-ti 050708 Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya; kurs lekcij. Avt.-sost. T.A. Fedorova, G.M. Nerovnyh, i dr.; pod obsch. red. T.A. Fedorovoj. Abakan: Izd-vo HGU im. N.F. Katanova, 2009. 165 s. <http://studopedia.org/1-23215.html>
2. *Ezhegodnik-spravochnik tablits po obrazovaniyu RS (Ya) itogi 2014 – 2015 uch. goda i pokazateli na nachalo 2015-2016 uch. god*. Sost. V.P. Nikolaeva. Yakutsk: MO RS (Ya), 2016.
3. *Plan realizacii strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki* (utverzhdnen Pravitel'stvom RF ot 05.08.2013). Available at: <http://sakha.gov.ru/news/front/view/id/2518669>
4. Volkov G.N. *Etnopedagogika*: uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 1999. 168 s.
5. Machneva L.A. Narodnaya skazka kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Molodoj uchenyj*. 2014; 3: 963 – 964. Available at: <https://moluch.ru/archive/62/9596/>
6. Kozhurova A.A., Shergina T.A. *Vospitanie mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj srede*: uchebnoe posobie. A.A. Kozhurova. Yakutsk: Izd. dom SVFU, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.05.18

УДК 378

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

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Ruban D.A., student, Oil, Gas and Energy Institute, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Cherkesov T.A., student, Oil, Gas and Energy Institute, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Fedosha V.I., student, Oil, Gas and Energy Institute, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),

E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE REALIZATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY – LINGUISTIC ASPECT. Nowadays a problem of a foreign language study is very important and actual on different stages and levels of the academic process. Non-linguistic universities are no exception in this sphere and the importance of mastering a foreign language increases as a result of development of science and technology. This improvement is impossible with the lack of a proper level of the foreign language communicative competence. To achieve a better result for a short period of time, fill the linguistic and speech gaps of students, form the motivation and produce the motivation effectively, as well as provide practical skills one should study the components of the foreign communicative competence as far as a non-linguistic university goes and work out a corresponding concept which includes effective methods as well as tasks and exercises, forming and perfecting linguistic, discursive and socio-linguistic components as a whole and the university specialty. The purpose of the article is to work out complex recommendations on academic process improvement from the point of view of the linguistic communicative competence.

Key words: foreign language communicative competence, components, discourse, socio-cultural component, grammar, competence approach, activity, motivation, efficiency, reading, writing, speaking, listening.

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

Д.А. Рубан, студентка 3 курса Института нефти, газа и энергетики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Т.А. Черкесов, студент 3 курса Института нефти, газа и энергетики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

В.И. Федоша, студентка 3 курса Института нефти, газа и энергетики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время вопрос изучения иностранного языка является очень важным и востребованным на различных этапах и уровнях академического процесса. В данной связи не представляют исключения и неязыковые технические вузы, в которых все более возрастает значимость качественного владения иностранным языком вследствие развития науки и технологий, что не является возможным при отсутствии соответствующего уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Для того, чтобы добиться лучшего результата за небольшой промежуток времени, восполнить имеющиеся у студентов пробелы языкового и речевого характера, эффективнее сформировать мотивацию, а также обеспечить реализацию практических навыков на практике, следует тщательно рассмотреть состав иноязычной коммуникативной компетенции применительно к лингвистическому вузу и разработать соответствующую концепцию, включающую эффективные методики, а также комплекс заданий и упражнений, позволяющих формировать и совершенствовать языковую, дискурсивную и социокультурную составляющие в совокупности с особенностями соответствующего вузовского направления. Цель статьи представляет собой разработку комплексных рекомендаций по улучшению образовательного процесса с позиции иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе в свете лингвистического компонента.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, дискурс, социо-культурный компонент, грамматика, компетентностный подход, деятельность, мотивация, эффективность, чтение, письмо, говорение, аудирование.

Современный подход к образованию, как в школе, так и в вузе предусматривает овладение обучающимися набором компетенций и компетентностей, которые помогут потенциальному выпускнику и специалисту полноценно реализовать себя в своей профессии, в коллективе, закладывают фундамент для его познавательной активности, развивают способности к анализу и логически правильному построению мыслей.

В отношении иностранного языка отметим, что иноязычная коммуникативная компетенция и ее овладение являются базовыми аспектами при его обучении, и в неязыковом вузе в этом плане имеются свои особенности. Иностранный язык, как известно, не может существовать вне общения. Более того, иноязычная коммуникативная компетенция имеет компонентный состав, включающий лингвистический (грамматический), социолингвистический, дискурсивный (дискурсивный) аспекты, каждый из которых имеет свои особенности и формы реализации на занятиях.

Отметим, что существуют авторы, которые рассматривают формирование иноязычной коммуникативной компетенции в целом с позиций компетентностного подхода (С.А. Вишняков, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова, О.В. Кудряшова и др.), однако труды, раскрывающие особенности ее формирования и развития с комплексом заданий и упражнений для каждого компонента именно в рамках неязыкового вуза, нам неизвестны. Между тем, именно детальное изучение каждого составного элемента иноязычной коммуникативной компетенции, его пошаговая разработка, предусматривающая определенные практические рекомендации, в нашем случае это лингвистический, или грамматический компонент, является основополагающим фактором качественного, эффективного учебного процесса с действенным результатом.

Методически верная разработка и совершенствование лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции в рамках именно неязыкового вуза поможет отсеять невостребованный материал, ввести новый, актуальный сегмент для изучения в соответствии с современными реалиями, что и является перспективным для улучшения уровня владения иностранным языком для студентов неязыковых специальностей, сформирует их мотивацию, которая практически стремится к нулевому показателю на сегодняшний день.

Наша позиция соответствует современным трендам модернизации российского высшего образования в целом и иноязычного компонента в частности. Идет поиск и разработка более совершенных подходов к изучению иностранного языка в рамках нелингвистического вуза, а именно, технического университета, в котором иностранный (английский) язык становится все более востребованным [1].

Лингвистический (грамматический) компонент рассматривается, как способность говорящего произвести на основе изученных правил цепь грамматических фраз даже безотносительно к их содержанию. Это означает владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетическому, лексическому, словообразовательному, морфологическому, синтаксическому и стилистическому.

Итак, рассматривая комплекс дисциплин по английскому языку в неязыковом вузе, отметим, что обучение предполагает наличие общего английского языка, делового английского языка и практикума английского языка в сфере профессиональной коммуникации.

Общий английский язык практически не предусматривает наличия фонетического компонента, а между тем, правила чтения всегда вызывают сложности у студентов фактически на любом этапе обучения. В силу этого мы считаем уместным рассмотреть сложные случаи фонетики английского языка, основные исключения из существующих правил чтения, а также больше внимания уделять аудированию аутентичных текстов [2]. Произношение русских и английских звуков отличается друг от друга, это вызывает сложности с восприятием изначально отдельных слов, а далее – смысловых отрезков и предложений. Упор на аудирование позволит снять указанную проблему.

В отношении лексического материала, подлежащего изучению в неязыковом вузе, отметим, что он подразделяется на общий вокабуляр, характерный для общего языка, т.е. повседневного общения, а также бизнес-лексику при изучении делового английского и специализированную лексику в той или иной профессиональной сфере. Отметим, что специализированной лексикой нужно, по нашему мнению, несколько развлекать и общий язык, так как профессиональное ориентирование нужно осуществлять на раннем этапе изучения английского языка в неязыковом вузе. Это позволит студентам погрузиться в атмосферу предметов технического цикла и подготовит к последующим этапам изучения английского языка [3]. Следует подчеркнуть, что лексика должна вводиться в текстах, ситуациях, деловых играх, закрепляться в диалогах и дискуссиях, а также отрабатываться совместно с грамматическим материалом в презентациях. В данной связи реализуются и отрабатываются навыки говорения и чтения.

Словообразовательная составляющая лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции не совсем удачно, по нашему мнению, рассматривается на этапах изучения языка [4]. Обычно приводится комплекс английских аффиксов и даются примеры, однако не поясняется, почему именно тот или иной суффикс или префикс сочетается с тем или иным словом, что является определяющим фактором при этом. Сту-

денты очень часто не понимают, для чего они формируют новые слова или словоформы, когда есть простые синонимы и разно-корневые антонимы. По нашему мнению, нужно пояснять, для какой цели существует словообразование и его модели, в каких случаях необходимо использовать антонимо-синонимическую парадигму. Указанный компонент отрабатывается посредством выполнения письменных упражнений с последующей реализацией в устной речи, что способствует активизации навыков письма и говорения [5].

Морфологическая составляющая лингвистического компонента включает рассмотрение различных частей речи в английском языке, их особенности и функционирование. Стоит затронуть именно те разряды, которые отсутствуют в русском языке, и имеются в английском, например, артикли, герундий, предлоги, которые могут стать послелогами и полностью изменить значение прешествующего глагола. При изучении герундия в общем разделе английского языка уместно дифференцировать его от отглагольного существительного, кратко пояснить назначение герундиального комплекса, а в отношении артиклей нужно обратиться внимание на использование определенного артикля с именами собственными. Реализация этих грамматических аспектов должна осуществляться на уже известном лексическом материале при помощи презентаций, схем в обязательном сопоставлении с русским языком [6; 7]. Притом, напоминать об указанных особенностях уместно на всем протяжении изучения английского языка в неязыковом вузе, предлагая выполнять различные тесты и задания в устной и письменной речи.

Синтаксические особенности английского языка также подлежат рассмотрению в рамках языковой составляющей коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов. Уместно отработать прямой порядок слов английского предложения, в отличие от русского языка. Этот аспект рассматри-

вается на ранней ступени изучения языка в разделе общий английский язык. На более продвинутых этапах изучения, а именно в плане делового и профессионального английского, следует рассмотреть конструкции сложного дополнения и подлежащего, которые также не используются в нашем родном языке и, соответственно, вызывают сложности при построении иноязычных предложений и переводе [8]. Наряду с ними рассматриваются предложные инфинитивные словосочетания, а также абсолютные конструкции и их особое употребление в предложении. Такие явления характерны, как правило, для специализированных текстов по тому или иному профилю на английском языке. Их изучение упрощает восприятие научной литературы на иностранном языке, а также позволяет самостоятельно писать научные статьи и работы в той или иной профессиональной технической сфере.

Стилистический языковой аспект не менее важен при обучении иностранному языку на различных его этапах. Студенты неязыкового вуза должны иметь представление о функциональных стилях, которые позволяют дифференцировать лексический и грамматический материал, не допускать курьезных ситуаций при общении. Например, сленговые разговорные выражения не используются при написании деловых писем и обращений, а устаревшие слова неуместны в повседневном общении. Особенности стилистики английского языка в неязыковом вузе можно вводить посредством докладов, сообщений в реферативной форме, а также обсуждений и периодических пояснений на русском и английском языках.

Мы полагаем, что выполнение указанных рекомендаций в отношении развития лингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции позволит сделать процесс обучения языку более эффективным, мотивированным и действенным.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. К вопросу об оптимизации учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты: сборник материалов II Международной научно-практической конференции*. Западно-Сибирский научный центр. Том II. Кемерово, 2016: 138 – 140.
2. 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.
3. 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.
4. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. Краснодар, 2016; 5:178 – 188.
5. Лихачева О.Н. Формирование мотивации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Наука сегодня: глобальные вызовы и механизмы развития*. Материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут», Вологда, 2016: 160 – 161.
6. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Некоторые рекомендации по совершенствованию учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар: КубГАУ, 2017; 131: 1279 – 1288.
7. Лихачева О.Н., Панцарников Д.С. Использование спектра методик при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований*. Материалы международной научно-практической конференции. НИЦ «Поволжская научная корпорация», Самара, 2016: 30 – 31.
8. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Черкесов Т.А. Особенности иноязычной коммуникативной компетенции в условиях современного неязыкового вуза. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы*. Международная научно-практическая конференция. Стерлитамак, АМИ, 2017: 55 – 57.

References

1. Lihacheva O.N. K voprosu ob optimizacii uchebnogo processa na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Fundamental'nye nauchnye issledovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Zapadno-Sibirskij nauchnyj centr. Tom II. Kemerovo, 2016: 138 – 140.
2. 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.
3. 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.
4. Lihacheva O.N. Specifika processa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Krasnodar, 2016; 5:178 – 188.
5. Lihacheva O.N. Formirovanie motivacii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauka segodnya: global'nye vyzovy i mehanizmy razvitiya*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nauchnyj centr «Disput», Vologda, 2016: 160 – 161.
6. Lihacheva O.N., Meretukova S.K. Nekotorye rekomendacii po sovershenstvovaniyu uchebnogo processa na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevyj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar: KubGAU, 2017; 131: 1279 – 1288.
7. Lihacheva O.N., Pancarnikov D.S. Ispol'zovanie spektra metodik pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Nauka, obrazovanie, innovacii: aprobaciya rezul'tatov issledovanij*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. NIC «Povolzhskaya nauchnaya korporaciya», Samara, 2016: 30 – 31.
8. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Cherkesov T.A. Osobennosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v usloviyah sovremennogo neyazykovogo vuza. *Vzaimodejstvie nauki i obschestva: problemy i perspektivy*. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sterlitamak, AMI, 2017: 55 – 57.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 378

Lukina N.A., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),
E-mail: lukina-7171@mail.ru

PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS BY CASE METHOD. The article is dedicated to one of the most essential tasks for higher educational institutions, the specialist quality training with flexible thinking, analyzing ability, and predicting ability, ready for self-improvement, having professional competence and corresponding to the needs of modern society. Knowledge of foreign languages is one of the links in the specialist competitiveness, which is the key to professional success in the modern world. Foreign languages become a necessity in connection with the expansion of international, cultural and business contacts in various fields of science and technology. Understanding of a foreign language in professional sphere presupposes the professional communication formation and the expansion of professional knowledge for future technical direction specialists. The article describes professionally oriented teaching of foreign languages for future civil engineers on the case method with an example of a situation "Modern construction technologies". The practical application of the method case in English with third-year students of the Engineering and Technical Institute is described. The use of the construction techniques case method in the educational process close to the real professional environment allows future specialists to realize the opportunities for professional communication and also solve professional problems in English. This English teaching approach determines the effectiveness of the method and the consideration of the technical students' needs, which implies the interrelation of theory and practice. Construction technologies case method gives an opportunity to use language as a means for professionally-oriented education and training a specialist for the future profession. Necessity and approbation of the case method lead to not only general competencies, but also professional thinking.

Key words: case method, professional communication, construction technology, situation analysis, construction in the Far North.

Н.А. Лукина, ст. преп. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
E-mail: lukina-7171@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС МЕТОДА

Статья посвящена одной из важнейших задач для высших учебных заведений, вопросу качества подготовки специалиста, обладающего гибкостью мышления, умением анализировать, прогнозировать, готового к самосовершенствованию, обладающего профессиональной компетентностью и соответствующего потребностям современного общества. В современном мире одним из звеньев конкурентоспособности специалиста является знание иностранных языков, что является залогом профессионального успеха. Владение иностранными языками стало необходимостью в связи с расширением международных, культурных и деловых контактов в разных областях науки и техники. Знание и владение иностранными языками в своей профессиональной сфере предполагает формирование у будущих специалистов технического направления профессионального общения и расширение профессиональных знаний. В статье рассматривается профессионально – ориентированное обучение иностранным языкам будущих инженеров-строителей на примере кейса из реальной ситуации «Современные строительные технологии». Описывается практическое применение кейс метода на английском языке, реализованное со студентами третьего курса инженерно-технического института. Использование в учебном процессе кейс метода по строительным технологиям, близкого к реальной профессиональной среде позволяет будущим специалистам реализовать возможности профессионального общения и также решать профессиональные проблемы на английском языке. Данный подход в обучении английскому языку определяет эффективность метода и учет потребностей студентов технического профиля, что предполагает взаимосвязь теории и практики. Кейс-метод по строительным технологиям дает возможность использовать язык как средство для профессионально-ориентированного обучения и подготовки специалиста к будущей профессии. Необходимость и апробация кейса формирует не только общие компетенции, но и профессиональное мышление.

Ключевые слова: кейс метод, профессиональное общение, строительная технология, анализ ситуаций, строительство на Крайнем севере.

Ориентация образовательной системы России на единую европейскую систему образования определяет необходимость к более высоким требованиям к уровню профессиональной компетентности во всех сферах деятельности и также в области строительства.

Одним из главных направлений совершенствования подготовки специалистов в области строительства является подготовка конкурентоспособных специалистов со знанием иностранных языков. Привитие лингвистической культуры определяет статус высококвалифицированного специалиста в любой сфере деятельности. Будущий инженер-строитель должен обладать широким знанием не только специализированных дисциплин, но также владеть иностранными языками для решения социально-коммуникативных задач в различных областях.

В соответствии компетентностной модели выпускника Инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова результатом освоения дисциплины «Деловой иностранный язык» для программы бакалавриата по направлению «Строительство», очной формы обучения является следующая компетенция: владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода.

Социальный заказ современного общества и стандарты нового поколения по иностранным языкам ставят новые цели. В данном контексте, преподавание иностранных языков в вузе

должно выйти на качественно другой уровень. Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом им в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание [1].

Для успешного развития и формирования компетенций по деловому иностранному языку актуализируются рабочие программы дисциплины, используются интерактивные методы и формы обучения, применяются инновационные технологии организации учебных занятий, что обусловлено главной задачей – подготовка конкурентоспособных специалистов, которые могут интегрироваться не только в национальное, но международное пространство.

Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, а современные требования к владению иностранным языком студентами предполагают формирование у них профессионального общения, нужно создавать обстановку, близкую к реальному общению [2].

Такую окружающую обстановку возможно создать на основе образовательных технологий. Для более эффективного овладения иностранными языками нужно полученные теоретические знания по профилирующим предметам использовать в реальной профессиональной ситуации.

На наш взгляд, одной из ведущих активных технологий обучения в современном профессиональном обучении является

кейс-метод (Case study) – метод активного проблемно-ситуационного анализа. Данный метод можно считать одним из «продвинутых» современных и профессионально-ориентированных методов обучения. Многие известные исследователи кейс технологий, такие как Robert E. Stake, Helen Simons и Robert K. Yin, написали о исследованиях кейс методов и предложили методы для организации и успешного проведения исследований. [3]. Также, большую значимость имеют исследования Ю.П. Сурмина, А.И. Сидоренко в учебнике «Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода», где рассмотрена философия этого метода и изложен не только российский опыт, но и зарубежные исследования. Будучи интерактивным методом, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала [4].

Анализ литературы по кейс методу показывает, что данный метод используется в российском образовании, в обучении иностранным языкам (М.В. Гончарова и др.), педагогике (Н.П. Колесник и др.), информатике (Т.С. Терновская, О.Г. Смолянинова и др.) и маркетингу (Г.Л. Багиев и др.).

Тем не менее, кейс-метод активно и давно используется в зарубежных образовательных заведениях, но для российской системы образования данную технологию стали применять недавно и недостаточно активно, нет достаточных разработанных методических рекомендаций по применению данного метода. Таким образом, актуальность нашей работы определяется реальными потребностями отечественного образования в системе высшей школы в новых подходах в обучении иностранным языкам студентов технических специальностей.

Кейс-метод может быть успешно использован на занятиях по деловому иностранному языку, поскольку данный метод комплексный и содержит все четыре вида речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У студентов появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. Основной задачей на занятии является использование иностранного языка в профессиональной сфере для обсуждения и решения проблемы. Однако успех кейс-метода зависит от трех основных составляющих: качества кейса, подготовленности обучающихся и готовности преподавателя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии. Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [5].

Использование кейс-метода в обучении будущих инженеров – строителей дает возможность обеспечить не только высокий уровень подготовки такого специалиста, но еще и тем, что данный метод развивает независимое мышление, помогает профессионализации студентов.

Представим практический кейс, который реализован со студентами, будущими строителями и может действительно пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Для данного кейса была сформирована группа студентов третьего курса по направлению подготовки: строительство, профиль: промышленное и гражданское строительство, дисциплина: деловой иностранный язык. Цель занятия: совершенствование устной диалогической и монологической речи. Тема занятия: Современные строительные технологии. Modern construction technologies. Во-первых, моей целью как преподавателя было организовать образовательную среду на основе мышления и деятельности с применением нескольких технологий – практико-ориентированная технология, проблемно – поисковый метод и кейс метод. Все данные технологии взаимосвязаны и дополняют друг друга. Учитывая специфику иностранного языка и профилирующую специальность, мы проводим практическую работу на несколько этапов.

Во-первых, требуется отобрать и систематизировать языковой материал по определенной теме, кейсу для отработки навыков по применению данной лексики и также обязательное повторение грамматического материала. По данному кейсу это слова по строительным материалам и технологиям, времена группы Active, Passive. Следующий этап приступаем непосредственно к коллективному обсуждению, анализу кейса и к решению предложенной ситуации.

Первые два задания направлены на подготовку к работе по кейсу. Первое задание это перевод лексики по теме занятия с русского на английский язык.

Задание 1. Переведите с русского на английский следующие слова:

древесно-стружечная плита (ДСП), древесноволокнистая плита (ДВП), фанера, доски, пиломатериал, древесина, пенобетон, пеноблок, клинкер, теплотен, полистирол, пеноплекс, лёгкие стальные тонкостенные конструкции (ЛСТК), изоспан, изовер, стеклобетон.

После перевода лексики студентам предстоит письменный перевод предложений для формирования практических умений перевода.

Задание 2. Переведите данные предложения на английский язык (использовать задание 1): Мы предлагаем широкий выбор строительных материалов, включая гипсокартон, дсп, лстк, фанеру. Также в наличии имеется электрооборудование: штепсельные вилки, розетки, пожарная сигнализация, провода (пвх, стальные) и многое другое. Мы специализируемся на звуко-, тепло-, пожаробезопасной изоляции стен и пола. Наша компания производит лестницы, ворота, ограждения по вашим запросам. Мы занимаемся установкой и поставкой высококачественных окон и балконов.

Следующий этап это общие вопросы на определение термина «строительная технология» для введения в проблему по кейсу и создания благоприятной атмосферы.

Задание 3. Что такое строительная технология? Какие слова вы можете ассоциировать с термином «современные строительные технологии»? Приведите свои аргументы.

Метод, производство, каркасно-модульное здание, инновация, новшество, способ, экология.

После выполнения заданий и ответов на вопросы, студентам представляется текст по кейсу (реальная ситуация в Северо-восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова)

Задание 4. Прочитайте текст. Выявите проблему (проблемы). Предложите решения по группам. Текст: В СВФУ подтвердили информацию о продаже здания КГФ (корпус гуманитарных факультетов)

Ранее в СМИ появилась информация, что здание КГФ будет продано. Как отметили в СВФУ, это в рамках оптимизации расходов для достижения более эффективных мер организации благоприятных условий обучения и воспитания студентов:

«Здание по проспекту Ленина, 1, является нетиповым помещением для проведения образовательной деятельности, не отвечает требованиям, предъявляемым к учебным корпусам вузов, не имеет спортзала, библиотеки. Юридический факультет переехал в ГУК – в главный учебный корпус в студенческом городке после проведения капитального ремонта здания. Большие аудитории, широкие стандартные коридоры, высокие потолки, близость к объектиям, научной библиотеке, спортзалом, бассейном и поликлиникам – немаловажные аспекты для качественной работы и учёбы. Финансово-экономический институт переедет в здание УЛК, в учебно-лабораторный корпус, в помещения, которые занимали сотрудники административно-управленческого персонала. Как известно, УЛК – типовое учебное здание, отвечающее всем инфраструктурным, технологическим, санитарным и противопожарным требованиям. Надо понимать, что оптимизация в СВФУ заключается в нахождении наилучшего варианта, прежде всего для образовательной деятельности. В университете идет процесс максимизации эффективных для студентов и преподавателей показателей качества их жизнедеятельности, условий для обучения, работы, творчества и быта. При этом, как в любом коллективе, имеющем обязательство перед сотрудниками за их повышение профессиональной квалификации, за организацию мер по профилактике заболеваний и оздоровление, за повышение денежных доходов и зарплаты, финансовую поддержку их творческих достижений создается фонд, в СВФУ – это фонд целевого капитала. Поэтому мы заинтересованы и в минимизации расходов, и, в первую очередь, устранив и недопущении неэффективных расходов» [6].

После чтения и анализа текста, студенты работают по группам для выявления проблемы и вариантов решения проблемы. Итак, главным решением проблемы они решили, что это возведение нового здания для КГФ (корпус гуманитарных факультетов).

Таким образом, студенты должны предложить свои проекты по выявленной проблеме – технологию строительства нового корпуса здания для студентов, будущих юристов и экономистов.

Задание 5. Защита проекта. Предложите строительную технологию для постройки нового здания КГФ. Нужно учесть следующие данные:

- 1) Количество студентов – 700 человек
- 2) Быстровозводимое здание / срок- 2 года

- 3) Хорошая тепло и звукоизоляция
- 4) Современный дизайн
- 5) Экологичные и современные строительные материалы
- 6) Технология должна быть доступна в условиях Крайнего Севера

После выступления и защиты группами своего проекта студенты из других групп задают вопросы по предложенным проектам, по содержанию и дают оценку по 10 балльной шкале. Критерии оценивания проекта включают следующие разделы: соответствие технологии предложенным требованиям, владение английским языком, умение отвечать на вопросы, грамматическое и лексическое оформление речи, презентация проекта.

После всей проделанной работы по кейсу, студенты по группам и индивидуально по желанию делают рефлексию для анализа и самоанализа деятельности и ее результатов по примерным вопросам:

Что это было? Что нового я узнал? Как я это узнал? Для чего это было? Где я смогу использовать эти знания?

Отсюда можно сделать следующие выводы: представленный кейс «Современные строительные технологии», реализованный со студентами третьего курса, показал положительный эффект в обучении английскому языку, в профессионально-ориентированном обучении. Студенты данной группы изучают основной иностранный язык в течении трех семестров. На четвертом семестре они изучают деловой иностранный язык, где идет овладение иностранными языками на уровне профессионального общения.

Данная экспериментальная группа это студенты с разным уровнем владения языком от А1 до В1, В2. Всего было пять групп по три студента.

Библиографический список

1. Образцов П.И. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие*. Орел: ОГУ, 2005.
2. Лукина Н.А., Осипова О.П. Технологический подход в обучении иностранным языкам посредством использования кейс-метода. *Сборник научных трудов Sworld*, 18 – 19 июня, Одесса, 2013: 47 – 50.
3. Yin R. *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
4. *Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода*. Под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
5. Spodark E. *Pedagogical Applications for the Single Computer Teaching Station: A Case Study. Computer Assisted Language Learning*. Vol. 13; № 3: 2000.
6. *В СВФУ подтвердили информацию о продаже здания КГФ*. Available at: <http://news.ykt.ru/article/64017?day.theme>
7. Лукина Н.А. Individual approach in foreign languages training by case method "Construction of Yakut traditional dwelling". *SGEM 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*, Book 3, Science and Society, volume 5, 24-30 August, Sofia, Bulgaria, 2017: 243 – 249.
8. Сидорова Л.В. *Личностно ориентированная организация самостоятельной работы студентов неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка (на материале английского языка)*, Якутск: Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова, 2017.

References

1. Obrazcov P.I. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetah vuzov: uchebnoe posobie*. Orel: OGU, 2005.
2. Lukina N.A., Osipova O.P. Tehnologicheskij podhod v obuchenii inostrannym yazykam posredstvom ispol'zovaniya kejs-metoda. *Sbornik nauchnyh trudov Sworld*, 18 – 19 iyunya, Odessa, 2013: 47 – 50.
3. Yin R. *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
4. *Situacionnyj analiz, ili anatomiya kejs-metoda*. Pod red. d-ra sociologicheskikh nauk, professora Yu.P. Surmina. Kiev: Centr innovacij i razvitiya, 2002.
5. Spodark E. *Pedagogical Applications for the Single Computer Teaching Station: A Case Study. Computer Assisted Language Learning*. Vol. 13; № 3: 2000.
6. *V SVFU podtverdili informaciyu o prodazhe zdaniya KGF*. Available at: <http://news.ykt.ru/article/64017?day.theme>
7. Lukina N.A. Individual approach in foreign languages training by case method "Construction of Yakut traditional dwelling". *SGEM 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*, Book 3, Science and Society, volume 5, 24-30 August, Sofia, Bulgaria, 2017: 243 – 249.
8. Sidorova L.V. *Lichnostno orientirovannaya organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov neyazykovogo vuzha v processe izucheniya inostrannogo yazyka (na materiale anglijskogo yazyka)*, Yakutsk: Severo-Vostochnyj federal'nyj universitet im M.K. Ammosova, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.04.18

УДК 371

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

Rasulova P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

SOME IMPLEMENTATION ISSUES CONTINUITY IN THE SOLUTION OF EQUATIONS AND INEQUALITIES IN 1-6 GRADES.

The article highlights some of the problems of implementing continuity in the training of students of grades from 1 to 6 solving equations and inequalities. After analyzing the programs and textbooks in mathematics for elementary school, the authors conclude that there are no uniform requirements for the level of training of primary school graduates to solve equations and inequalities. In most

textbooks, there is no consistent and complete system of forming the concept of alphabetic expression, which is the basis of the concept of the equation and solving problems of equation. After analyzing the programs in mathematics for the 5th and 6th grades, the authors note the absence of a full set of textbooks in mathematics, built in accordance with the various concepts of learning in primary school. Some ways of the solution of the specified problems are offered.

Key words: Federal state educational standards of primary general education, continuity, programs in mathematics, equations and inequalities.

З.А. Магомеддибиров, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Uma-sh@mail.ru

П.А. Расулова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РЕШЕНИИ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ В 1–6 КЛАССАХ

В статье освещены некоторые проблемы реализации преемственности при обучении учащихся 1–6 классов решению уравнений и неравенств. Выполнив анализ программ и учебников по математике 1–4 классов, авторы приходят к выводу о том, что нет единых требований по различным УМК к уровню подготовки выпускников начальной школы по решению уравнений и неравенств. В большинстве учебников отсутствует последовательная и полная система формирования понятия буквенного выражения, которое является основой понятия уравнения и решения задач составлением уравнения. Выполнив анализ программ по математике для 5–6 классов, авторы отмечают отсутствие полного комплекта учебников по математике, построенных в соответствии с различными концепциями обучения в начальной школе. Предлагаются некоторые пути разрешения обозначенных проблем.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, преемственность, программы по математике, уравнения и неравенства.

Современная начальная школа сегодня стоит перед необходимостью повсеместного освоения личностно-развивающей модели образования в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Методологической основой ФГОС НОО, как известно, является деятельностный подход, проходящий красной нитью через все теории и концепции развивающего обучения. Сама по себе непростая ситуация освоения нового стандарта обострила одну из важнейших проблем образования – проблему преемственности обучения между начальной и основной школой.

В ряду других факторов, обостряющих проблему реализации преемственности между начальной и основной школой – это вариативный характер современного начального образования. Начальное образование развивается в условиях разнообразия типов учебных заведений, образовательных систем и учебно-методических комплектов и содержания образования. Несмотря на то, что федеральные образовательные стандарты в такой-то мере подводят все это многообразие к единому знаменателю, объективно сложно реализовать преемственность между 1–4 и 5–6 классами.

В связи с изложенным, возникает необходимость совершенствования содержания математического образования 1–4 классах, в частности по части изучения элементов алгебры, с целью обеспечения преемственности между начальной и основной (5–6 кл.) школой.

В последнее время появились достаточно исследований педагогов, психологов и методистов, посвященные вопросам изучения алгебраического материала на разных ступенях образования. Однако результаты этих исследований недостаточно отражают решение конкретных задач реализации преемственности в обучении решению уравнений и неравенств в 1–4 и 5–6 классах. С целью выяснения обстоятельств, связанных с реализацией преемственности в практике обучения решению уравнений и неравенств в 1–6 классах нами был выполнен анализ различных программ по математике для 1–4 и 5–6 классов.

Проведённый анализ программ по математике для начальных классов позволяет констатировать тот факт, что в большинстве из них прослеживается тенденция существенного и неоправданного сокращения линии уравнений и неравенств с позиции реализации преемственности. Программные требования не ориентируют на выработку у учащихся умений составлять простейшие выражения с одной буквой [1–2].

В большинстве школьных учебников по математике для начальных классов отсутствует последовательная и полная система формирования понятия буквенного выражения, которое является основой понятия уравнения и решения задач составлением уравнений.

В качестве основной области применения букв в курсе математики 1–4 классов выступает решение уравнений, причем бук-

вы рассматриваются как переменные. При этом содержание не позволяет показать учащимся перспективу развития знаний об уравнениях и неравенствах.

Решение уравнений и неравенств (в отдельных УМК) рассматривается отдельно. И к их решению существуют два взаимно не связанных между собой подхода: один, основанный на зависимости между компонентами и результатами действия, а другой на понятии равносильности уравнений и неравенств, что отрицательно сказывается на реализации преемственности в обучении решению уравнений и неравенств в 5–6 классах. Не согласованы единые требования по различным УМК к уровню подготовки выпускников начальной школы по решению уравнений и неравенств.

Определить степень обеспечения преемственности изучения уравнений и неравенств в 1–6 классах позволяет выполненный нами анализ содержания программ и уточнение требований к ЗУН учащихся 5–6 классов [3 – 6].

В 5 классе в идейном отношении преемственность сохраняется. Используя формулировки: «Равенство, содержащее неизвестное число называют уравнением», «Найденное значение неизвестного числа называют корнем уравнения», «Значение буквы, при которой из уравнения получается верное числовое равенство, называют корнем уравнения», «решить уравнение – значит найти все его корни».

Способы решения уравнения по-прежнему ограничиваются использованием взаимосвязи между компонентами и результатами действий. Однако, здесь более ярко выделяется линия на обобщение осваиваемых способов решения и фиксирование их в буквенно-символической форме. Решаются уравнения, которые содержат буквенные выражения только в одной части уравнения. При их решении внимание учащихся сосредотачивается на выделении способа решения, осмысление понятия корня уравнения и на понимании постановки задачи о решении уравнения.

Выделение нужного способа решения обеспечивается качественным анализом выражения, стоящего в левой части уравнения: какие действия указаны в выражении, какое действие выполняется последним, как читается запись этого выражения, какому компоненту этого действия принадлежит неизвестное число.

Понимание же постановки задачи о решении уравнения обеспечивается анализом произведенной записи решения и полученного результата; кроме того, учащимся предлагаются вопросы: «Все ли корни уравнения найдены?».

Для обеспечения усвоения данного метода решения уравнений в систему подготовительных упражнений включаются задания на упрощение числовых и буквенных выражений, нацеленные на прочное усвоение учащимися правил умножения или деления разнообразных произведений на некоторое отличное от нуля число, начинается решение простейших задач составлением уравнений [7].

Таким образом начиная с 5 класса постепенно формируется новое представление о сущности понятия уравнения, хотя способ решения уравнений – использование зависимости между компонентами и результатом арифметических действий.

В 6 классе усваивается способ переноса слагаемых из одной части уравнения в другую с переменной знака у слагаемого на противоположный. Так как обоснование этому способу также не дается (не изучались свойства равенства), активно используется методический прием с весами, с помощью которого учащиеся осознают смысл этого преобразования; все математические действия сопровождаются соответствующими действиями с весами.

Совместно с пропедевтическим изучением уравнений осуществляется в этом курсе математики изучение неравенств. В 6 классе сведения о неравенствах повторяются и закрепляются. Так при изучении пункта «Больше или меньше» отмечается, что результат сравнения двух чисел записывается в виде неравенства с использованием символов «>», «<». Использование данных символов осмысливается учащимися в процессе выполнения достаточного числа упражнений на сравнение чисел.

Систематическое изучение уравнений и неравенств начинается в курсе алгебры в 7 классе. Содержание материала 1-6 классов не позволяет показать учащимся перспективу развития знаний об уравнениях (если в начальных классах уравнения решаются на основе зависимости между компонентами и резуль-

татами действий, то в старших классах уравнения решаются на основе теорем о равносильности).

Анализ программ и учебников по математике для 5-6 классов показал, что: отсутствует полный комплект учебников для основной школы, разработанный содержательно и технологически в соответствии с различными концепциями обучения в начальной школе, что способствовало бы эффективной реализации преемственности между этими ступенями обучения.

Отрицательно сказывается на обеспечении преемственности в обучении решению уравнений и неравенств не только расхождения в программах по математике для начальных классов, но и различия в формах и методах преподавания в 1-4 и 5-6 классах.

Анализ деятельности учителей математики средней школы (5-6 классы) показал, что они не готовы продолжить начатый в начальных классах по различным УМК процесс обучения решению уравнений и неравенств.

В итоге отметим, что было бы целесообразным приступить к решению уравнений и неравенств в начальных классах после содержательной проработки соответствующих понятий и представлений на более простом арифметическом материале и после того, как учащиеся усвоят необходимую терминологию (например с 3 класса). В статье мы затронули лишь некоторые проблемы реализации преемственности между 1-4 и 5-6 классами в обучении решению уравнений и неравенств, в дальнейшем эти проблемы будут изучены более полно.

Библиографический список

1. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя.* Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2010.
2. Магомеддибирова З.А. *Практика реализации преемственности при обучении математике.* Москва, 2004.
3. *Программа по математике для начальной школы УМК «Школа России».* Москва, 2011.
4. *Программы общеобразовательных учебных заведений в РФ. Начальные классы (1-4).* Составители Истомина Н.Б. и др. Москва, 2011.
5. *Программы начального общего образования. Система Л.В. Занкова.* Самара, 2011.
6. *Программы общеобразовательных учреждений по математике. 5-6 классы.* Москва, 2010.
7. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везилов Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибирова З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажудинова Г.Ш. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук.* Коллективная монография. Москва, 2016.

References

1. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya.* Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2010.
2. Magomeddihirova Z.A. *Praktika realizacii preemstvennosti pri obuchenii matematike.* Moskva, 2004.
3. *Programma po matematike dlya nachal'noj shkoly UMK «Shkola Rossii».* Moskva, 2011.
4. *Programmy obsheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenij v RF. Nachal'nye klassy (1-4).* Sostaviteli Istomina N.B. i dr. Moskva, 2011.
5. *Programmy nachal'nogo obshego obrazovaniya. Sistema L.V. Zankova.* Samara, 2011.
6. *Programmy obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij po matematike. 5-6 klassy.* Moskva, 2010.
7. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R., Asadulaeva U.M., Bachieva E.Yu., Berezhnaya O.V., Vezirov T.G., Dalga-tov M.M., Dzhahalova G.P., Idrisova P.G., Kurbanova A.B., Magomeddihirova Z.A., Magomedhanova U.Sh., Manafova M.K., Pryadko N.A., Podgrebel'naya N.I., Radzhabova P.T., Smetanina N.V., Sorokopud Yu.V., Tazhutdinova G.Sh. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk.* Kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 378.3.

Medveditskova L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE FOLLOWING: STRUCTURE AND CONTENTS. The article deals with professionally significant personal qualities of lawyers. General characteristics of such qualities necessary in legal practice as observation, professional attention and professional memory are given. The methodology of forming professional qualities of students in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs is described, which maintains communication with the local departments and departments of the Ministry of Internal Affairs, in comparison with other law schools. The author appeals to the positions of contemporary researchers who speak out about the frequent mistakes in legal education. The work describes the most preferred types of activities that students should take to educate themselves in the necessary professional qualities.

Key words: professionally significant qualities, observation, professional memory, professional attention, communicative properties, intellectual qualities, professional and psychological stability.

Л.В. Медведицкова, *канд. пед. наук, доц., начальник каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Краснодар, E-mail: lusia_stavropol@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СЛЕДОВАТЕЛЯ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматриваются профессионально значимые личностные качества юристов. Дается общая характеристика таким необходимым в юридической практике качествам, как наблюдательность, профессиональное внимание и профессиональная память. Описывается методика формирования профессиональных качеств у студентов в высших образовательных учреждениях МВД, которые поддерживают связь с действующими местными отделами, управлениями внутренних дел, в сравнении с другими юридическими вузами. Автор апеллирует к позициям современных исследователей, высказывающихся по поводу частых ошибок в юридическом образовании. Также описываются наиболее предпочтительные виды деятельности, которыми следует заниматься студентам для воспитания в себе необходимых профессиональных качеств.

Ключевые слова: профессионально-значимые качества, наблюдательность, профессиональная память, профессиональное внимание, коммуникативные свойства, интеллектуальные качества, профессионально-психологическая устойчивость.

Профессионально-значимые личностные качества (ПЗЛК) юриста – это индивидуальные психофизиологические качества и свойства личности, определяющие профессиональную пригодность и влияющие на успешность освоения юридической профессии, эффективность совершенствования и возможности качественного и результативного осуществления профессиональной деятельности. В своей совокупности ПЗЛК составляют грани компетенций, призванных обеспечить высокий уровень профессионального мастерства в юридической практике.

В профессионально важных качествах юриста концентрированно соединяются и проявляются основные общекультурные и профессиональные компетенции, формирование и развитие которых является задачей и результатом современного образования в высшей школе.

Каждое из ПЗЛК сотрудника МВД является комплексными образованиями личности и внутренне взаимосвязанным со всеми личностными компонентами: психическими процессами, способностями, собственно качествами и чертами характера.

Рассмотрим основные из них. Наблюдательность – одно из самых важных профессиональных качеств юриста, основывающееся на ощущении и восприятии психическое свойство, предполагающее высокую чувствительность зрительного восприятия (прямая связь со здоровьем, с органами восприятия, в частности, со зрением). Благодаря своей наблюдательности человек по незначительным отличиям различает объекты, подмечает детали, малозаметные свойства явлений и фактов, отмечает различия между ними, сокращая время восприятия объекта или процесса.

Из особенностей наблюдательности сотрудника МВД и вообще профессии «человек-человек» следует выделить:

- способность увидеть в поведении и внешности человека его психическое внутреннее состояние и свойства;
- способность дифференцировать признаки, посредством которых человек выражает себя: физиогномическая маска, осанка, походка, мимика, жесты, позы;
- направленный интерес к личности как объекту наблюдения и восприятия;
- понять, изучить личность можно в общении, во взаимоотношениях с другими;
- комплексность исключает категорические оценки на основе единичной фиксации отдельных признаков.

Профессиональное внимание сотрудника МВД носит избирательный характер, что связано с необходимостью целенаправленного восприятия информации, относящейся к конкретному делу или выбранному объекту. К профессионально важным свойствам внимания относятся его концентрация, устойчивость, быстрота переключения. На устойчивость профессионального внимания отрицательным образом влияют монотонность, утомляемость, перенапряжение и отсутствие интереса к работе, тогда как заинтересованность в работе, содержательность и ответственность выполняемой задачи вызывают рост устойчивости внимания. Внимание связано с профессиональной памятью.

Профессиональная память – это оперативная память, являющаяся частью профессиональной деятельности, обеспечивающая эту профессиональную деятельность и подчиняющаяся ее задачам и целям, тогда как в долговременной памяти аккумулируется профессиональный опыт. Память позволяет довести ряд действий юриста до автоматизма. Профессиональная память оперирует зрительными образами, включая память на лица и на художественные образы, на графический и цифровой материал, на слова, идеи и понятия, а также различными восприятиями слуховыми, осязательными, обонятельными и двигательными [1].

Индивидуальные различия профессиональной памяти различаются и зависят от личностных характеристик. У одних в памяти прекрасно остаются черты лиц, имена и фамилия, подробности окружающей обстановки и интерьера, у других – имена и звуки, даты и устная информация. Профессиональная память не ограничивается простой фиксацией всей совокупности данных, а позволяет провести анализ, впоследствии воспроизвести и четко и ясно описать все увиденное и услышанное, что требует профессионального владения мышлением, коммуникативными способностями, устной и письменной речью.

Высшие образовательные учреждения МВД по сравнению с другими юридическими вузами на сегодняшний день обладают большими возможностями в подготовке квалифицированных следователей за счет поддержания связей с действующими местными отделами, управлениями внутренних дел и учета меняющихся требований практической следственной деятельности к уровню овладения профессией начинающими следователями. Однако наличие большого числа случаев совершения последними ошибок при производстве предварительного расследования свидетельствует о том, что значительный образовательный и воспитательный потенциал вузов МВД используется далеко не полностью.

Современные исследователи отмечают, что большинство ошибок в работе молодыми следователями допускается, как правило, из-за неумения правильно и своевременно их применять в практической деятельности, а не из-за отсутствия профессиональных знаний и сформированных компетенций.

Выпускники вузов МВД нередко оказываются психологически не готовыми к практической работе. В том числе и из-за недостаточного развития у них профессионально-значимых качеств. Это ощутимо снижает эффективность их деятельности на первоначальном этапе практической работы. Согласно замечаниям исследователей, при формировании в процессе обучения профессионально-психологических качеств необходимо учитывать особенности формирования личности обучаемых. С учетом этих особенностей необходимо применять соответствующие методы, средства, способы формирования и развития профессионально-психологических качеств у будущих специалистов.

Развитие профессионально-психологических качеств осуществляется в процессе профессионального становления личности, которое в большинстве работ отечественных специалистов [1; 2 и др.] рассматривается как непрерывный процесс развития личности в системе взаимосвязанных профессионально значимых видов деятельности, который осуществляется путем последовательного прохождения ряда стадий профессионализации. Основаниями выделения этих стадий являются социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности (репродуктивный или творческий). С учетом их своеобразия следует рассматривать особенности каждого этапа овладения профессией, в том числе и этапа обучения в высшем образовательном учреждении.

По словам А.В. Молокановой [2], наиболее необходимыми качествами, которыми должен обладать следователь для ведения эффективной служебной деятельности ПЗЛК, являются: творческое мышление; коммуникативная компетентность; психологическая устойчивость.

Все перечисленные качества проявляются в тех различных профессионально-ориентированных умениях и навыках, содержание которых определяется спецификой следственной деятельности. Это обстоятельство позволяет отличать данные профессионально-психологические качества от аналогичных качеств других сотрудников органов внутренних дел.

Таблица 1

№	Группа ПЗЛК	Качества личности
1	Коммуникативные свойства	доминантность, проницательность, дипломатичность, эмпатия, смелость в установлении социальных контактов, рассудительность, серьезность
2	Интеллектуальные качества	независимость мышления, способность к абстрагированию, к поиску нестандартных, творческих способов решения поставленных задач
3	Профессионально-психологическая устойчивость	самоконтроль, сдержанность в проявлении чувств и эмоций, уверенность в себе, способность брать на себя ответственность, владеть собой и руководить другими в психологически напряженных ситуациях

Например, в структуре коммуникативной компетентности следователя такими умениями являются:

- умение устанавливать психологический контакт с подследственными лицами;
- умение разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе производства предварительного расследования и др.;
- владение вербальными и невербальными приемами и способами общения в процессе следственных действий.

В структуре психологической устойчивости выделяются:

- умение проявлять устойчивость к противодействию, тактической хитрости участников предварительного расследования;
- умение сохранять выдержку при проявлении угроз, агрессивных действий со стороны подозреваемых;
- умение сопротивляться негативному влиянию внешних помех (шума, присутствия посторонних лиц) на проведение следственных действий.

В структуре специального мышления следователя выделяют следующие умения:

- умение самостоятельно находить необходимую информацию для доказательств по уголовному делу (эвристичность мышления);
- умение устанавливать причинно-следственные связи между отдельными фактами, выявленными в ходе расследования, при воспроизведении общей картины совершенного преступления (логичность мышления);
- умение моделировать решения подследственных лиц, предугадывать их вероятные действия (рефлексивность мышления).

Библиографический список

1. *Профессионально важные качества юриста*. Available at: https://studopedia.ru/17_25226_professionalno-vazhnie-kachestva-yurista.html
2. Молоканова А.В. *Профессионально-психологические качества следователя и их развитие в высшем образовательном учреждении МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.

References

1. *Professional'no vazhnye kachestva yurista*. Available at: https://studopedia.ru/17_25226_professionalno-vazhnie-kachestva-yurista.html
2. Molokanova A.V. *Professional'no-psihologicheskie kachestva sledovatelya i ih razvitiye v vysshem obrazovatel'nom uchrezhdenii MVD Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.04.18

УДК 378

Muzaev A.I., teacher (Safety Management and Physical Education), lyceum № 8, (Kaspiysk, Russia),
E-mail: muzaeva56@mail.ru

FEATURES OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS ON A PROFILE OF HEALTH AND SAFETY AND PHYSICAL EDUCATION. The article observes a problem of forming safety culture for the life of bachelors. In the article some features of preparation for professional activity of future bachelors on the profile of life safety and physical culture are considered. The research concerns questions of physical training of bachelors of faculty of safety of ability to live, the basic educational program of training of bachelors of faculty of safety of ability to live. In addition, based on the analysis of the educational program for the discipline "Physical Education", conditions are defined that will increase the level of physical training for bachelors of the Faculty of Life Safety. The article also chooses those sports and some exercises that would be best directed to training exactly those qualities that are necessary for a future bachelor in the field of life safety and physical culture.

Key words: psychophysical preparation, professional competences, extreme situation, adverse factor, motivational component of vocational training.

А.И. Музаев, преподаватель ОБЖ и физической культуры, лицей № 8, г. Каспийск,
E-mail: muzaeva56@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Статья посвящена проблеме формирования культуры безопасности жизнедеятельности бакалавров. В статье рассматриваются некоторые особенности подготовки к профессиональной деятельности будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура. Также в статье рассмотрены вопросы физической подготовки бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности, основная образовательная программа обучения бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности. Кроме того, на основании анализа образовательной программы по дисциплине «Физическая культура», определены условия, которые повысят уровень физической подготовки бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности. В статье также раскрыты те виды спорта и некоторые упражнения, которые наилучшим образом были бы направлены на тренировку именно тех качеств, которые необходимы будущему бакалавру по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура.

Ключевые слова: **образование, профессиональная подготовка, психофизическая подготовка, профессиональные компетенции, экстремальная ситуация.**

Модернизация образования актуализирует необходимость улучшения качества профессиональной подготовки студентов. В связи с этим профессиональная подготовка будущих выпускников университета должна быть наполнена современным содержанием, ориентирована на качество знаний и высокий уровень развития профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции бакалавра включают готовность выполнить профессиональные функции и систему конкретных практических действий [1].

Педагогический труд реализуется через выполнение обязанностей школьного педагога. Эффективность выполнения профессиональных обязанностей зависит от знания методики, дидактики и теории воспитания. Кроме того, необходимо иметь представление об управлении и руководстве коллективом педагогов и школы в целом. Другими словами, профессиональные компетенции состоят из взаимосвязанных подсистем, которые являются критериями качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений студент-преподаватель [2].

Анализ различных взглядов и подходов к подготовке будущих специалистов в вузе приводит к выводу, что необходимым условием развития личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности, и нацеленности личности будущего педагога на непрерывное самосовершенствование, является стремление к профессиональному саморазвитию. Этому способствует особый комплекс психолого-педагогических условий. Однако существует подтверждение о том, что этому способствует моделирование квази-профессиональных ситуаций будущей деятельности.

В этом случае у студента появляется возможность выбора. Он может самостоятельно ставить цели и выбирать способы их достижения, свободно выражать свое личное мнение и отношение к происходящему. Тем самым повышается и активизируется уровень саморазвития студента, который позволяет ему осознанно принимать необходимые решения.

Профессиональная подготовка будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура позволяет будущим специалистам в этой области быть готовыми к самостоятельной профессиональной деятельности, если макет программы разработан в соответствии с требованиями ФГОС ВО и сочетается с требованиями профстандарта педагога. Раскрывая содержание учебной информации по изучаемым дисциплинам, выполняя комплекс учебных задач, заданий и упражнений, которые способствуют развитию профессионально значимых личностных качеств, будущий выпускник проходит развернутую профессиональную подготовку. Знания об окружающей среде (естественной и искусственной) имеют сложную структуру, интегрируя естественнонаучный, гуманитарный и социальный блоки.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» отличается от других дисциплин тем, что для ее изучения необходимы специфические условия. Важно обучить будущих бакалавров не только безопасному поведению, но и сформировать у них необходимые личностные и психофизические качества. Этого можно достичь, если каждый студент во время обучения проявляет самостоятельные творческие усилия для достижения практического результата. Конечно, для этого прежде он должен иметь ценностное отношение к своему делу, приверженность к здоровому образу жизни, безопасному поведению.

Профессиональная подготовка будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура

предполагает приобретение новых знаний и умений путем самостоятельных практических действий под руководством преподавателя, который лишь направляет эти действия, дает алгоритм их выполнения. Студент усвоит содержание образования тогда, когда у него возникает внутренняя потребность и интерес для этого. Этого можно достичь, если во время оглашения задания педагог опускает некоторые структурные моменты из алгоритма его выполнения. В этом случае студент вынужден проявить инициативу и творческий подход к выполнению задания и определить релевантный выход из проблемной ситуации.

Важной составляющей профессиональных компетенций будущих бакалавров по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура является выработка готовности к быстрому и точному выполнению необходимых действий по выходу из критической ситуации и способности организовывать людей. Это позволит профессионально использовать адекватные меры в критической ситуации и средства защиты. А также вовремя распознать и оценить опасную ситуацию и определить способы защиты от нее, при необходимости оказать помощь себе или окружающим.

Необходимо отметить, что данный профиль профессиональной подготовки отличается спецификой содержания и имеет свои особенности, где профессиональные компетенции включают кроме специальных знаний, умений и навыков еще и психологическую устойчивость, а также физические качества личности. Это обеспечит будущему выпускнику адаптацию к экстремальным условиям среды обитания и внутреннюю готовность к возможным опасным видам деятельности. Здесь речь идет об интеграции интеллекта, творческого подхода к педагогической деятельности, уровня психологического и физического состояния. Однако, как отмечают И.А. Бикмаев и К.Э. Загуменных существуют некоторые затруднения в правильной организации подготовки бакалавров данного профиля [3; 4].

Современный подход теории и практики к качеству профессиональной подготовки студентов, как отмечает Давыдова Л.Н., ориентирован на «встроенное» качество, предусматривающее улучшение последнего на основе оценивания всех его компонентов. В связи с этим необходимо обеспечить условия для профессиональной подготовки студентов профиля безопасности жизнедеятельности и физической культуры, опираясь на особенности их будущей профессиональной деятельности. Становление профессионализма современного бакалавра может способствовать как личной, так и национальной и глобальной безопасности.

Как отмечает М.А. Мурадисов, что систематические занятия физической культурой и спортом способствуют достижению наивысших результатов в формировании необходимых компетенций и наилучших успехов в достижении высокого уровня психологической подготовленности. Целенаправленная работа со студентами, целью которой является развитие и совершенствование у них психологических свойств и качеств личности, благодаря наличию которых деятельность человека выполняется более успешно [5].

Поскольку педагог по безопасности жизнедеятельности и физической культуре должен уметь действовать в экстремальных условиях, то здесь необходимо подобрать именно те виды спорта, которые положительным образом влияют на формирование необходимых компетенций, развитие важных качеств его умений и дают возможность моделировать сложные условия

профессиональной деятельности и приобретению навыков по адаптации к ним.

Особенно плодотворно выполняются командные задания, когда осознание значимости каждого очевидно для всей команды. Это можно объяснить тем, что командная работа дает возможность преобразования внутреннего мира каждой личности, во время которого активизируются эмоциональный настрой, ответственность. Вследствие этого происходит трансформация социальной мотивации в личностные ценности студента. Такой точки зрения вслед за авторами придерживаемся и мы, которые считают, что одним из средств развития профессиональной ориентации человека является организация позитивного воздействия на личность непосредственного окружения [6; 7].

Человек, регулярно закаливает свой организм, повышает сопротивляемость организма неблагоприятным факторам. Причем, закаляться лучше всего, занимаясь физическими упражнениями под открытым небом. Особо эффективны занятия с резкими перепадами температуры окружающей среды. Опыт показывает, что закалывание традиционными способами способствует устойчивости организма к резким перепадам температур лишь на короткий промежуток времени и не дает результата для длительного приспособления организма к воздействию замедленного охлаждения. По мнению авторов, для лиц, подвергаю-

щихся длительному периоду больших перепадов температур окружающей среды, закалывание должно быть полиградационным, то есть им нужно приучать организм к разным воздействиям холода.

В Дагестанском государственном педагогическом университете решили подобрать те виды спорта и некоторые упражнения, которые наилучшим образом были бы направлены на тренировку именно тех качеств, которые необходимы будущему бакалавру по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура.

Предполагалось, что необходимые психофизические качества будущего бакалавра по профилю безопасность жизнедеятельности и физическая культура будут формироваться через занятия такими видами спорта, как туризм, альпинизм, лыжный спорт, плавание, легкая и тяжелая атлетика, являющиеся приоритетными в регионе. С целью реализации данного подхода использовались индивидуальные образовательные маршруты для студентов с учетом выбранного ими вида спорта.

На основе вышесказанного можно сделать следующий вывод. Особенности профессиональной подготовки бакалавра безопасности жизнедеятельности и физической культуры таковы, что общепрофессиональная, общефизическая и психофизическая подготовка должны строиться с ориентиром на будущую профессиональную деятельность выпускника.

Библиографический список

1. Давыдова Л.Н. *Методика оценки профессиональной компетенции педагога*. Методические рекомендации. Астрахань: Издательство ОГОУ ДПО «АИПКП», 2007.
2. Давыдова Л.Н. Критерии качества образования на локальном подуровне субъектно-субъектных отношений. *Интеграция образования*. 2005.
3. Бикмаев И.А. *Профессиональная психофизическая подготовка студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности» в физкультурных вузах*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2004.
4. Загуменных К.Э. *Педагогические условия формирования основ профессионализма учителя безопасности жизнедеятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Курск, 2007.
5. Матвеев А.В. *Специфика профессиональной подготовки преподавателя безопасности жизнедеятельности на базе вуза физической культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
6. Волков И.П. *Практикум по спортивной психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
7. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-пресс, 1999.

References

1. Davydova L.N. *Metodika ocenki professional'noj kompetencii pedagoga*. Metodicheskie rekomendacii. Astrahan': Izdatel'stvo OGOU DPO «AIPKP», 2007.
2. Davydova L.N. Kriterii kachestva obrazovaniya na lokal'nom podurovne sub`ektno-sub`ektnyh otnoshenij. *Integraciya obrazovaniya*. 2005.
3. Bikmaev I.A. *Professional'naya psihofizicheskaya podgotovka studentov special'nosti «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v fizkul'turnyh vuzah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2004.
4. Zagumennyy K.E. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov professionalizma uchitelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2007.
5. Matveev A.V. *Specifika professional'noj podgotovki prepodavatelya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti na baze vuza fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Volkov I.P. *Praktikum po sportivnoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
7. Vygot'skij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Pedagogika-press, 1999.

Статья поступила в редакцию 22.04.18

УДК 371

Navrazova M.R., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

THE USE OF CHECHEN PEOPLE'S TRADITIONS IN THE MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF ADOLESCENTS. The article outlines components of the moral and aesthetic education of teenage pupils of the Chechen national school. Spiritual and moral potential of man is largely a result of education in the family, but an important factor is the society and environment of his environment. In the article some aspects of moral and aesthetic education of teenagers are considered: both the traditions of the Chechen family and the people themselves in labor, musical, aesthetic and moral development. The author focuses on compulsory acquaintance of children with classical literature, which tells about their ethnos. In addition, according to the author of the article, it is very important to instill in children love for national music. Only by observing the indicated rules, the child will be able to cultivate a qualitative moral and ethnic attitude to culture.

Key words: society, moral perfection, project "Sinmehallash" (spiritual values), "globalization", value-oriented personality.

M.P. Наеразова, аспирант ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Uma-sh@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

В статье обозначены составляющие нравственно-эстетического воспитания подростков-учащихся чеченской национальной школы. Духовно-нравственный потенциал человека во многом результат воспитания в семье, но немаловажным фактором является социум и среда его окружения. В статье рассмотрены некоторые аспекты нравственно-эстетического воспита-

ния подростков: как традиции чеченской семьи, так и самого народа в трудовом, музыкальном, эстетическом и нравственном развитии. Автор делает акцент на обязательном ознакомлении детей с классической литературой, повествующей об их этносе. Кроме этого, по мнению автора статьи, очень важно прививать детям любовь к национальной музыке. Лишь соблюдая обозначенные правила, ребёнок сможет воспитать в себе качественное нравственно-этническое отношение к культуре.

Ключевые слова: социум, нравственное совершенство, проект «Синмехаллаш» («Духовные ценности»), «глобальность», ценностно-ориентированная личность.

Международный термин Global или «глобальность» вошел во все сферы современного жизненного обеспечения: «глобальное образование», «глобальная культура», «глобальные языки» и т. д. Молодому человеку становится всё сложнее определиться, кто он, в чем смысл его жизни, каковы его основные ценности и ориентиры. Индивидуум, не нашедший внутренней гармонии, не познавший и не реализовавший себя, легко поддается внешнему влиянию, его сознанием можно манипулировать. Отрицательным фактором, дезориентирующим молодого человека, подростка, является окружающий его уровень культуры, проповедниками которой выступают Интернет, телевидение, кинематограф. Формы нравственно-эстетического воспитания подростков могут быть использованы и на уроках в школе, во внеурочное время, в летние каникулы, в выходные и праздничные дни. Последние десятилетия в наших школах приоритет отдавался обучению. Сегодня с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты перед школой поставлена задача создать такие условия обучения, где ученик мог бы научиться анализировать, рассуждать, ставить и решать проблемы, формулировать собственное мнение, давать нравственную оценку тем или иным событиям, фактам. В новых стандартах особая роль уделяется нравственному воспитанию школьников не только на уроках, но и во внеурочное время. Конечная цель, которую преследует учитель-предметник – воспитание патриота своей Родины, защитника Отечества, ценностно-ориентированную личность, обладающую нравственными качествами, которая сможет себя реализовать в этом сложном мире. Когда человек теряет нравственные ценности, он теряет лицо. Задача учителя, не заглядывая в душу подростка, понять его чувства, помочь поставить цель, а потом научить идти к ней, не останавливаясь.

Рассмотрим некоторые аспекты нравственно-эстетического воспитания подростков в чеченской национальной школе [1 – 3].

Огромным потенциалом, где закладываются основы личности, является семья. Она создает у подростка понятие дома не как жилища, где он обитает, а как чувства, ощущения, где тебя ждут, верят, любят, понимают, защищают. Именно в семье осуществляется нравственное, эстетическое, умственное, трудовое, физическое воспитание детей и подростков. В чеченской семье воспитание начинается с пеленок: люлька (ага), сохранившаяся в семьях до сих пор культ выбора имени новорожденному, любовь к ребёнку, которая выражается не сюсюканьем, а осознанием того, что слепая родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду – всё это способствует воспитанию у ребёнка чувства ответственности за родителей, за младших сестер и братьев, за дом.

В чеченской семье основной составляющей нравственного воспитания остается труд: учеба, уход за младшими в семьях, работа на приусадебных участках, облагораживание территории не только вокруг своего дома, но и прилегающей. Обязательный показатель весны и осени – посадка саженцев, за которыми впоследствии подростку поручают ухаживать. От рождения каждый человек получает определенную наклонность. Она может не развиваться, если с детства не привить ребёнку любовь к труду, если не приучать его доводить до конца начатое дело. Умная, дальновидная мать в чеченской семье заботится о том, чтобы дочь помогала ей по-настоящему: убирать в доме, помыть посуду, обувь, застелить кровать, накрыть на стол. Обязанности усложняются постепенно: ее учат пеленать братика или сестричку, стирать, гладить, покупать продукты. Сначала все делается с мамой, а потом самостоятельно. Мальчиков с малых лет воспитывают в строгости; им прививают чувство долга и ответственности за дом: ты мужчина, тебе нельзя плакать, капризничать, оставлять дом без присмотра. Это накладывает на маленького мужчину двойную ответственность: он может, он должен, он обязан. И, когда это внушается изо дня в день, став подростком, он осознанно берет на себя эти обязанности. Ему доверяют пользоваться инструментами, пилить, стругать, вести семейный бюджет. Так родители достигают не только того, что дети приучаются к труду,

но и того, что старшие и младшие становятся ближе друг к другу, роднее. А чеченские семьи большие: три, четыре, пять, шесть детей в семье – норма, а не исключение [4 – 7].

Немаловажный атрибут нравственно-эстетического воспитания – чтение. Это произведения классиков о Кавказе (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой, К.Г. Паустовский и др.), эпос вайнахов, сказки народов Кавказа, современная поэзия и проза и т. д. Соприкасаясь с творчеством писателей и поэтов, приближаясь к литературе, подростки учатся понимать и примерять на себя прочитанное. Не секрет, что сегодня подростки зачастую вырастают, так и не взяв в руки книгу. Научить ребёнка любить книгу – процесс длительный, сложный, кропотливый. Прививать любовь именно к чтению, а не к кинофильмам, компьютерным играм, т.к. большая часть накопленного человеческого культурного наследия существует сегодня в виде книги. Учитель, родитель вспоминают, какие книги они читали, что им нравилось, на каких героев они пытались походить. Затем, опираясь на свой опыт чтения, предлагают своих любимых авторов и произведения, чтобы не прерывалась связь времен. Разрыв между реальным чтением детей и тем лучшим, чем зачитывался будущий учитель в детстве, не так велик: это мировая детская классика, ставшая ею в 20 веке. Только так, соединив воедино свою любовь к книге с любовью к чтению подростка, подсадив, какую именно книгу он предлагает для чтения, убедившись, что взрослому интересны те же произведения, те же герои, у учителя и ученика может состояться интересный диалог.

Другой важный аспект в нравственно-эстетическом воспитании подростков – музыка. Музыка обогащает духовный мир подростка, оказывает влияние на развитие его творческих способностей. Современные преподаватели музыки связывают воедино музыкальные произведения, автобиографию их авторов, исторические условия, при которых они создавались. Интеграция музыки, изобразительного искусства, танца, литературы и истории – одно из важнейших условий развития всесторонне одаренной личности. Сегодняшние подростки другие. Их нельзя сравнить с юношами и девушками даже десятилетней давности. И для того, чтобы их воспитывать и развивать нравственно и эстетически, мы должны понять их сегодняшних – новых, ершистых, умных, интеллектуально развитых. Необходимо понять, как важен для них умный, талантливый наставник, проводник в сложный мир искусства. Конечная цель музыкального воспитания видится в сфере общего развития подростка, прежде всего, в области морали, нравственного совершенства. Интересен опыт работы домов культуры, ансамблей танца, вокально-инструментальных ансамблей Чеченской республики. Апофеоз такой работы – проект «Синмехаллаш». Здесь подводятся итоги огромной работы по эстетическому воспитанию молодежи республики: конкурсы на лучший танец, шутку, сценку, стихотворение, песню. Участники проекта не профессионалы, а любители прекрасного.

В результате огромной кропотливой работы с подростками по духовно-нравственному воспитанию молодежи проект «Синмехаллаш» стал вождельной целью молодых людей: на отборы, репетиции, а затем и заключительные соревнования представителей сел, районов, городов приходят тысячи людей. Подростки воочию видят, как наши предки жили, трудились, веселились, пели, танцевали, помогали друг другу (белхи), радовались удачам соседа, односельчанина, делили горе. Проект «Синмехаллаш» стал своего рода визитной карточкой села: задача максимум – победить в проекте, минимум – привлечь на отборочном этапе все больше и больше участников, чтобы незанятых подростков становилось все меньше.

Мы в своей статье обозначали лишь некоторые аспекты работы с подростками по нравственно-эстетическому воспитанию. Ведь каждый ребёнок, его внутренний мир – это целая кладь, богатство, порой непознанное, неизведанное. Открыть это богатство, создать условия, в которых ребёнок раскроется, почувствует желание творить добро, создавать красоту через язык, литературу, танец, песню, труд, уважение – вот главная задача воспитания подростка.

Библиографический список

1. Божович Ю.П. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва, 1993.
2. Борисова Е.С. *Эстетическое воспитание школьников*. Москва, 1989.
3. Волович Л.А. *Система эстетического воспитания подрастающего поколения*. Казань, 1976.
4. Гавриловец К.В., Каземирская И.И. *Нравственно-эстетическое воспитание школьников*. Минск, 2012.
5. Гадаев В.Ю. *Молодое поколение Чеченской республики: проблемы духовного развития*. Грозный, 2011.
6. Халадов Х.-А. *Современная молодежь Чеченской республики*. Грозный: Грозненский рабочий, 2003.
7. Хасбулатов З.И. *Воспитание детей у чеченцев: обычаи и традиции*. Москва, 2007.

References

1. Bozhovich Yu.P. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 1993.
2. Borisova E.S. *Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov*. Moskva, 1989.
3. Volovich L.A. *Sistema 'esteticheskogo vospitaniya podrastayushchego pokoleniya*. Kazan', 1976.
4. Gavrilovets K.V., Kazemirskaya I.I. *Nravstvenno-esteticheskoe vospitanie shkol'nikov*. Minsk, 2012.
5. Gadaev V.Yu. *Molodoe pokolenie Chechenskoj respubliki: problemy duhovnogo razvitiya*. Groznyj, 2011.
6. Haladov H.-A. *Sovremennaya molodezh' Chechenskoj respubliki*. Groznyj: Groznenskiy rabochij, 2003.
7. Hasbulatov Z.I. *Vospitanie detej u chechencev: obychai i tradicii*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 281.93::783.6:7.071.2-057.876

Pliaskina E.V., Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: canto53@mail.ru

RUSSIAN COMPOSERS' SACRED MUSIC IN CHORAL CLASS AS A BASIS FOR A CHOIRMASTER'S PROFESSIONAL GROWTH. The article is dedicated to a today's choirmaster's professional competence formation during studying orthodox singing culture in a choral class. The author deals with a question of a role of Russian spiritual music in development of Russian choral culture, points out that ecclesiastical choral music is a basis for Russian choral culture in general. The author of the paper conveys this idea: studying Russian spiritual music has a good influence on students' vocal culture. The article observes some points of view on generic interrelation between secular and sacred music, gives several examples of its integration and points out on leading role of sacred music in foundation of native choral music school. The author's attention focuses on diversity of relations between composers' creativity and ecclesiastical musical tradition. The article characterizes special features of performing sacred musical works of different styles and epochs, notes its stylistic particularities, details methods of performing musical works written by the most prominent Russian composers.

Key words: traditions, choirmaster, choral class (training choir), Russian sacred music, capella, choral performance.

E.V. Пляскина, профессор Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: canto53@mail.ru

ДУХОВНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В ХОРОВОМ КЛАССЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ХОРМЕЙСТЕРОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования профессионализма дирижёров хора в процессе изучения православной певческой культуры в хоровом классе. Здесь затрагивается вопрос значимости русской духовной музыки в становлении отечественной хоровой культуры, проводится мысль о том, что духовная хоровая музыка является источником, основанием, на котором зиждется русское хоровое искусство. Автор подчёркивает, что изучение русской духовной музыки благотворно сказывается на развитии вокальной культуры обучающихся. В статье излагаются взгляды на генетическую связь духовной и светской музыки, автор приводит примеры взаимопроникновения этих двух направлений и указывает на ведущую роль духовной музыки в создании отечественной хоровой школы. Основное внимание в работе автор акцентирует на разнообразных формах связи композиторского творчества с церковной традицией. Автор даёт обобщённую характеристику особенностей исполнения духовных произведений различных стилей и эпох. В публикации представлены стилистические и исполнительские особенности сочинений наиболее значимых отечественных композиторов, создававших духовные сочинения.

Ключевые слова: традиция, дирижёр хора, хормейстер, учебный хор, русская духовная музыка, пение без сопровождения, хоровое исполнительство.

Сохранение и развитие традиций отечественного хорового исполнительства осуществляется в системе профессионального образования будущих дирижёров хора на занятиях хорового класса, где профессиональный уровень в значительной степени определяется репертуаром, отвечающим духовным потребностям времени. «Естественно, что различные эпохи, направления, жанры и стили по-разному привлекают наше внимание. Так, древнее и средневековое искусство Западной Европы представляет для нас познавательный интерес. А русская старина нас интересует как живая музыка, широко звучащая на современной эстраде» [1, с. 41].

Русская духовная музыка – один из важнейших разделов учебного хорового репертуара; в ней сочетаются канонические тексты псалмов, тропарей, кондаков, гимнов, сохранённые церковной практикой, и музыка русских мастеров самых различных стилей и направлений. Православная музыка всегда являлась тем художественным материалом, на котором формировались и воспитывались певческие голоса. «Русская духовная музыка – это уникальная школа хорового пения а' cappella, в основе ко-

торой – вокальное удобство, плавность голосоведения и естественность голосообразования» [2, с. 78].

Достаточно вспомнить таких выдающихся певцов, как М. Михайлов, В. Луканин, получивших основы вокального воспитания на церковном клиросе. Развитию голосов способствовали глубокие вековые традиции отечественного церковного пения.

Изучение духовной музыки необходимо для воспитания грамотного музыканта, так как в рамках христианской культуры создавались высокие художественные ценности, закладывался фундамент профессионального музыкального искусства, формировались стилистические направления, творческие школы, музыкальные жанры и формы.

Духовная музыка всегда была одним из важнейших источников творческих исканий композиторов. Отечественная профессиональная музыка генетически связана с церковной традицией, она опирается на нее как на прочный фундамент. Большинство русских композиторов, которые создавали в основном светские вокальные и инструментальные сочинения, часто использовали в них интонационные и ладовые черты русской духовной музыки,

а также создавали непосредственно церковную музыку, считая ее важной частью отечественной художественной культуры.

Связь с церковной традицией осуществляется в разных формах. Одна из таких форм – гармонизация канонических распевок русского Средневековья (Д. Бортнянский, П. Турчанинов, А. Львов, П. Чайковский, П. Чесноков, А. Архангельский, А. Кастальский, А. Гречанинов, С. Рахманинов, А. Никольский, Н. Голванов). Другой разновидностью опоры на церковную традицию является создание сочинений, которые подчинены канонам православного пения для молитвенного служения в храме. Это создание ритуальных циклов Всенощного бдения, Божественной литургии, отдельные литургические сочинения для исполнения в храме (П. Чайковский, С. Рахманинов, В. Калинин, А. Кастальский, П. Чесноков, А. Никольский, К. Шведов). В то же время многие композиторы в своих светских опусах цитируют канонические мелодии, различные виды церковной гимнографии (П. Чайковский, Н. Римский-Корсаков, С. Рахманинов). Довольно часто встречается стилизация, когда в музыкальных сочинениях нивелируются собственные композиторские черты (М. Мусоргский, Н. Римский-Корсаков, С. Прокофьев, А. Эшпай, В. Мартынов). Некоторые композиторы создают опусы с библейско-христианской тематикой, при этом сохраняя свой собственный композиторский стиль (С. Танеев, М. Мусоргский, А. Глазунов, А. Кастальский, С. Прокофьев, И. Стравинский). В конце XX – начале XXI века появилось много духовной музыки, написанной на основе современных гармонических красок и композиторских техник (С. Губайдуллина, А. Шнитке).

Студенты в процессе обучения в хоре должны соприкоснуться с разнообразными стилистическими особенностями русской духовной музыки, изучить обработки древних распевов и музыку таких великих мастеров церковно-певческого искусства, как В. Титов, М. Березовский, Д. Бортнянский, А. Ведель, С. Дегтярев, Е. Азеев, А. Кастальский, А. Никольский, В. Калинин, А. Архангельский, П. Чесноков, П. Чайковский, А. Гречанинов. В процессе работы над репертуаром студенты приобретают слуховые, вокально-технические и исполнительские навыки, развивают художественный вкус, получают знания об истории развития хорового искусства.

Изучаемая в хоровом классе русская духовная музыка охватывает множество исторических эпох начиная от XVII века и до современности. При этом следует заметить, что в практике педагогической работы далеко не всегда акцентируется внимание на особенностях исполнения произведений различных стилей. Между тем понимание стиля и умение передать его составляет один из приоритетных и необходимых признаков исполнительского мастерства любого музыканта. А вопрос понимания художественного стиля также важен при обучении, как и профессиональные задачи хорового строя, ритмического, фактурного, динамического, тембрового ансамбля, вокальной культуры.

Древнерусское церковное пение подчинялось византийским эстетическим нормам. В дальнейшем в канонические греческие мелодии русскими распевицами были внесены значительные изменения. В хоровой интерпретации средневековых песнопений необходимо постоянно помнить о неразрывной связи слова и музыки, но при этом знать, что мелодические вершины отдельных построений довольно часто не совпадают с ударными слогами словесного текста. Древнерусское пение отличается вокальными и орфоэпическими особенностями, умением интонировать в различных ладах, на цепном дыхании, грамотно произносить церковнославянский текст, понимать гласовую природу большинства древних песнопений.

В творчестве русских композиторов – Н. Калашникова, Ф. Редрикова, В. Титова, Н. Бавыкина, которые воплотили формы, типичные для западноевропейского барокко, связь с русской церковно-певческой культурой была утрачена. В композициях выработался особый индивидуальный музыкальный язык, использующий развёрнутые юбилейные, концертующие и звукоподражательные приёмы, музыкальные эпитеты, выразительные интонации вздоха, восклицания, вопроса. «Музыке эпохи барокко свойственна орнаментальность, декоративность письма, изукрашенность мелодики и фактуры; однако при всей динамичности сопоставления хоровых массивов, концерты не достигают той силы и напряжения образных контрастов, которая характеризует музыку И.-С. Баха, Г. Генделя, А. Габриели, Г. Шютца» [3, с. 187]. Русская православная монодия сменялась новой западноевропейской мелодикой и новой гармонической партесной музыкой. Исполнение сочинений в стиле русского барокко связано с высоким уровнем вокального мастерства. Пение русской партесной

музыки требует от хоровых певцов гибкости голосового аппарата, владения техникой филировки звука и всеми видами певческой атаки, наличием в голосе вибрато, тембральной яркости голоса. Вследствие большой фактурной и вокально-технической сложности русская духовная музыка в стиле барокко довольно редко используется в практике учебного хора, но имеет большое познавательное значение.

Среди выдающихся церковных композиторов второй половины XVIII века можно назвать М. Березовского, Д. Бортнянского, А. Веделя, С. Дегтярева. Почти все они овладели композиторским мастерством под руководством известных итальянских музыкантов, после чего в православной музыке появились черты ариозности, оперной вокальной виртуозности. Обучаясь у итальянцев, русские музыканты соединили достижения профессиональной западной музыки с традициями русской национальной культуры. «В это время начала формироваться российская композиторская школа, в художественном стиле которой национальные традиции органично соединились с современными достижениями западноевропейского музыкального искусства» [4, с. 17]. Новая стилистика получает наиболее полное воплощение в жанре классического хорового концерта, который заменяет собой партесный концерт. Фактура сочинений упрощается и становится четырехголосной, форма и гармонический язык упорядочиваются. Из композиторов эпохи классицизма наиболее часто в хоровом классе используется музыка М. Березовского и Д. Бортнянского. Это, прежде всего причастные стихи М. Березовского («Творя ангелы своя духи», «Во всю землю», «Чашу спасения прииму», «Радуется праведнии»), а также Трехголосная литургия и фрагменты различных хоровых концертов Д. Бортнянского. При работе над русской духовной музыкой эпохи русского классицизма необходимо уделять большое внимание воспитанию техники вокализации в различных штрихах, развитию лёгкости, полноты и динамической контрастности звука. «Ровность, отчётливость, ясность рисунка в практике классической эпохи считались более важными, чем темброво-колористическая выразительность, столь ценная в романтике» [1, с. 197].

В XIX веке музыкальный язык духовных сочинений претерпел определённые изменения. Утверждение национального самосознания проявилось в симбиозе народно-песенных интонаций и древних церковных напевов. Направленность духовной музыки на концертное исполнение усилила экспрессию и колоритность музыкального языка. Традицию концертного исполнения духовной музыки заложил П. Чайковский, которую продолжили А. Архангельский, А. Кастальский, П. Чесноков, С. Рахманинов и другие отечественные композиторы.

Сочинения П. Чайковского, в которых видны поиски нового музыкального языка в создании литургических композиций, заняли особое место в истории русской духовной музыки. Во «Всенощном бдении» П. Чайковский использовал канонические древнерусские мелодии, но изменил их свободную метрику. Гармонический язык отличается плагиальностью, различными удвоениями, характерными для русской музыки, но фактура отличается масштабностью, использованием имитационной полифонии. Исполнение духовной музыки П. Чайковского требует хорошей вокально-технической подготовки, поэтому в репертуаре учебных хоров редко можно услышать его литургические песнопения. Тем не менее иногда звучат «Тебе поем», «Достойно есть» из «Литургии святителя Иоанна Златоуста», «Богородице Дево» из «Всенощного бдения», трио «Да исправится молитва моя» из цикла «Девять духовно-музыкальных сочинений».

Высочайшим мастером хоровой композиции был видный представитель Петербургской церковно-певческой школы А. Архангельский. Все хоровые партии в музыке А. Архангельского необычайно удобны и отличаются вокальностью. Его «Всенощная», «Заупокойная литургия» и многие хоровые концерты являются классикой православной музыки. А в переложениях композитора дается полный круг песнопений, где сохраняются оригинальные мелодии и учитываются вокальные возможности певчих. В духовной музыке А. Архангельского сочетание церковных мелодий и романтических гармонических красок сформировало особый индивидуальный стиль, предполагающий использование разнообразных нюансов и штрихов, тонкой фразировки и контрастов звучности.

Большим своеобразием отличаются духовные сочинения А. Кастальского, где его переложения старинных распевов и оригинальная музыка имеют едва заметные стилиевые различия. «В своих обработках культовых мелодий Кастальский сперва инстинктивно, а потом, глубоко осознав сущность народного пе-

сенного и культурного «распевного» искусства, стремился к тому, чтобы полифоническая ткань образовывалась из мелодического (горизонтального) поступательного и дыханием обусловленного движения. Живое звучание, а не механическая подставка средних голосов в пространстве между верхним и нижним голосом организуют его музыку. Функции мелодические, а не гармонические представляют все голосоведение. Вокальная динамика управляет звучностью и приёмами формирования» [5, с. 62]. А. Кастальский в многоголосных обработках средневековых распевов сохранил диатонику и обиходный церковный звукоряд. Хоровое исполнение духовных опусов и переложений композитора отличается некоторой строгостью, эмоциональной сдержанностью. В практике хорового класса исполняются отдельные духовные сочинения, а также Литургия святителя Иоанна Златоуста А. Кастальского.

Хоровые партитуры П. Чеснокова широко используются в репертуаре хорового класса; его музыке свойственно сочетание национальных истоков православного творчества, распевность, песенность, черты городского романса. Близость к романсовой лирике ярко проявляется в духовных сочинениях с солирующим голосом, которые пользуются большой популярностью и часто звучат не только в церквях, но и на концертной эстраде («Да исправится молитва моя», «Ангел вопияше», «Совет превечный»). Духовная хоровая музыка позволяет певцам наилучшим образом показать свои вокальные возможности, ярко проявить богатство тембровых красок хоровых голосов.

В своих духовных сочинениях А. Гречанинов использовал достижения различных жанров русской музыки XIX века. Он часто симфонизировал хоровую фактуру, использовал солирующие голоса («Верую», «Сугубая ектения» из Демественной литургии). В творчестве А. Гречанинова авторская индивидуальность преобладает над сформированным церковным эталоном звучания, поэтому его музыка активно используется в концертной практике профессиональных и учебных хоров. Особенностью духовной музыки А. Гречанинова является преобладание хвалительных, торжественных и праздничных песнопений, которые созданы светлыми гармоническими красками, в мажорном ладу. Они наполнены полнозвучием и разнообразием гармоний, широким вокальным диапазоном, использованием всех певческих регистров, богатством тембровых красок. В партитурах А. Гречанинова нет сентиментальности и чувственности, музыкальное содержание его духовных сочинений полностью соответствует содержанию священных текстов. По сравнению с предшественниками А. Гречанинов значительно обновил палитру духовных песнопений новыми гармониями и интонациями.

При всем индивидуальном стилевом разнообразии русской духовной музыки конца XIX – начала XX столетия вокальную технику хорового коллектива объединяют общие установки и принципы, которые необходимо соблюдать при исполнении романтической музыки. Это владение полной динамической шкалой голоса, техникой филировки звука, всеми видами атаки звука, всеми разновидностями штрихов, техникой скачков, разнообразной тембровой палитрой голоса, техникой vibrato голоса. «В стилистике этих сочинений преобладает свободное голосоведение, характерной чертой является свободный несимметричный ритм, основанный на словесном ритме. Хор представляет своеобразный «оркестр» тембров голосов. Музыка Нового направления выполнила своеобразную посредническую функцию между богослужебной практикой и светским искусством концертного предназначения» [6, с. 10].

В творчестве композиторов конца XX – начала XXI века можно заметить разный уровень подходов в музыкальном воплощении сакральных текстов. В партитурах на канонические тексты наблюдается как традиционность, ориентация на стилевые модели ушедших веков, стремление восстановить пре-

рванную в духовной музыке связь времён, так и новаторство, современные техники, позволяющие композиторам использовать красочные и выразительные полистилистические средства выразительности. Довольно большой пласт сочинений имеет весьма свободный подход к гимнографическим источникам, каноническим формам и написан преимущественно для концертного исполнения.

В традиционных сочинениях максимально сохраняются церковная стилистика в музыке и церковнославянский текст. В таком ключе написаны духовные сочинения современных композиторов – В. Кикты («Божественная литургия святителя Иоанна Златоуста», ирмосы, тропари), В. Мартынова (песнопения «Всенощного бдения» и «Божественной литургии святителя Иоанна Златоуста»), Г. Дмитриева («Воскресное литургическое пение (по чину Божественной литургии святителя Иоанна Златоуста)», К. Волкова (тропари, кондаки, стихиры), В. Довганя (псалмы, ектении, тропари, стихиры), Р. Леденева (песнопения «Всенощного бдения» псалмы, тропари, кондаки).

В то же время многие современные композиторы создают духовные сочинения, в основе которых лежат как канонические, так и свободные тексты, используют различные музыкальные формы, близкие кантате, симфонии, оратории. В качестве примера таких сочинений можно привести Шестую «Литургическую» симфонию А. Эшпая, кантату № 6 «Литургическое песнопение» Ю. Буцко, литургический цикл «Запечатленный ангел» Р. Щедрина, ораторию «Русские страсти» А. Ларина, монастырскую кантату «Преподобный Савва игумен» Г. Дмитриева.

Руководитель учебного хора должен очень ответственно подходить к выбору духовных произведений современных композиторов. Они часто бывают написаны весьма сложным музыкальным языком, содержат новаторские исполнительские приёмы и средства выразительности. Дирижёр хора подбирает для своего коллектива современные духовные сочинения, руководствуясь принципом художественной ценности и педагогической целесообразности партитур.

Итак, русская духовная музыка является основой для профессионального хорового творчества разных эпох и художественных направлений, источником творчества выдающихся русских композиторов. В основу музыкальных композиций положены как древние церковные жанры и формы, различные виды канонических песнопений, так и сочинения, созданные в церковном духе. Нередко в своих сочинениях композиторы обращаются к интонационной сфере русского церковно-певческого искусства, к стилям, свойственным церковной культуре, создают кантаты и оратории на православную тематику. Одни мастера ограничиваются обычной гармонизацией уставных мелодий для церковного служения, а другие – создают из традиционного музыкального материала великолепные шедевры индивидуального творчества. Авторы таких сочинений используют как традиционные, так и новаторские средства художественной выразительности, используют современные ритмы и гармонические краски, наряду со знаменной модальностью и тональным мышлением пользуются додекафонией, вводят в фактуру сочинений музыкальные инструменты.

Русская духовная музыка прошла многовековую путь развития. Она дала нам обширные знания о различных стилях и жанрах профессиональной хоровой музыки, а также оказала огромное влияние на становление и развитие светского вокального и инструментального творчества и исполнительства. Это накопленное веками знание помогает освоить закономерности музыкального мышления, формообразования, особенности исполнения того или иного сочинения, воспитывает вокально-хоровую культуру будущих дирижёров хора, углубляет их знания об истории отечественной музыки, способствует подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Казачков С.А. *От урока к концерту*. Казань: Издательство Казанского университета, 1990.
2. Седых Е.В. Русская духовная музыка в детском хоре (К проблеме обновления репертуара). *Южно-Российский музыкальный альманах*. (14). Ростов-на-Дону, 2014: 77 – 81.
3. Владышевская Т.Ф. *Музыкальная культура Древней Руси*. Москва: Знак, 2006.
4. Рыцарева М.Г. *Максим Березовский. Жизнь и творчество композитора*. Санкт-Петербург: Издательство: «Композитор – Санкт-Петербург», 2013.
5. Зверева С.Г. А. *Кастальский. Идеи. Творчество. Судьба*. Москва: Вузовская книга, 1999.
6. Булгакова С.Н. *Духовная музыка в творчестве русских и зарубежных композиторов*. Челябинск: Издательство Челябинской государственной академии культуры и искусств, 2007.

References

1. Kazachkov S.A. *Ot uroka k koncertu*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1990.
2. Sedyh E.V. Russkaya duhovnaya muzyka v detskom hore (K probleme obnovleniya repertuara). *Yuzhno-Rossiiskij muzykal'nyj al'manah*. (14). Rostov-na-Donu, 2014: 77 – 81.
3. Vladyshevskaya T.F. *Muzykal'naya kul'tura Drevnej Rusi*. Moskva: Znack, 2006.
4. Rycareva M.G. *Maksim Berezovskij. Zhizn' i tvorchestvo kompozitora*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo: «Kompozitor – Sankt-Peterburg», 2013.
5. Zvereva S.G. A. *Kastal'skij. Idei. Tvorchestvo. Sud'ba*. Moskva: Vuzovskaya kniga, 1999.
6. Bulgakova S.N. *Duhovnaya muzyka v tvorchestve russkikh i zarubezhnykh kompozitorov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv, 2007.

Статья поступила в редакцию 13.04.18

УДК 37.035.8 = 37.035.4

Sukhova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: alt-dissovet@mail.ru

Reshetova O.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: alt-dissovet@mail.ru

THE FORMATION OF POLYSOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF BUSINESS FOREIGN LANGUAGE EDUCATION ON THE MASTER'S PROGRAM. The article tells about the relevance of polysocial and cultural competence development in the conditions of integration to the world educational area and analyzes its basics and contents in the framework of business foreign language teaching. The model of polysocial and cultural competence development in the process of language education is offered. This model includes the goal, objectives, principles, methods, forms and technologies of business foreign language teaching through the master's program. The article summarizes that the formation of polysocial and cultural competence in the process of business foreign language education promotes the polysocial personality development having the ability to integrate to the polysocial society psychologically, verbally and physically.

Key words: polycultural society, polysocial and cultural competence, Business Foreign Language, model.

O.V. Сухова, канд. пед. наук, доц. Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: alt-dissovet@mail.ru

O.P. Решетова, канд. фил. наук, доц. Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,

E-mail: alt-dissovet@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ

В статье рассматривается актуальность развития полисоциокультурной компетенции в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, анализируются её сущность и содержание в рамках обучения деловому иностранному языку; рассматривается статус иностранного языка в контексте развития социальных, экономических и культурных связей между странами; предлагается модель формирования полисоциокультурной компетенции в, включающая цель, задачи, принципы, методы, формы и технологии обучения деловому иностранному языку по программе магистратуры. В статье резюмируется, что формирование полисоциокультурной компетентности в процессе обучения деловому иностранному языку способствует развитию поликультурной личности, способной психологически, вербально и физически интегрироваться в поликультурном обществе.

Ключевые слова: поликультурное общество, полисоциокультурная компетенция, деловой иностранный язык, модель.

Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили модернизацию содержания языкового образования. В педагогической практике обозначился всплеск научных теорий по внедрению инновационных моделей обучения иностранному языку, методологической основой которого становится социокультурный подход (Н.М. Андронкина, Н.В. Барышников, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Г.Н. Филонов и др.).

Язык выступает как средство познания картины мира, общения к ценностям, созданными другими народами. Одновременно язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур. В связи с этим языковое образование – важный инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

В современном учебном процессе обучающимся необходимо не только научиться общаться на иностранном языке, но и формировать свой социокультурный опыт в процессе иноязычного общения и развивать себя как поликультурную личность. В этой связи обучение иностранному языку приобретает все более социокультурный характер, выраженный в формировании у обучающихся межкультурных компетенций личного, локального, регионального и мирового масштаба.

Полилог культур, как предполагаемый результат социокультурной направленности обучения иностранным языкам, считает

Н.В. Барышников, ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения иностранному языку, не только приобщая студентов к культуре страны изучаемого языка, но и помогая им лучше осознать и понять культуру своей семьи, родного города, края и страны, и развить у них умения представлять её средствами иностранного языка [1].

Изучение иностранного языка предполагает, прежде всего, овладение иностранной культурой. Е.Д. Пассов справедливо считает, что термин «иностранная культура» обозначает культуру страны изучаемого языка, а иноязычная культура – это совокупность языков и иностранной культуры [2]. Индивид познаёт иноязычную культуру как часть общей культуры в процессе коммуникативного иноязычного образования.

Межкультурная коммуникация может быть представлена как система интериоризации социального контроля общения в виде правил речевого поведения [3]. Речевые нормы ведения диалога, например, предполагают следование правилам, ритуалам, необходимым разъяснениям, избегания навязчивости и излишней эмоциональности. В этой связи некоторые исследователи вводят понятие «нормативно мотивированного коммуникативного образа» как явления, присущего всем культурам и социумам. Эта концепция основана на социально-психологическом исследовании понятия «образ» как сочетания инвариантных социальных характеристик мира с вариантными индивидуально-личностными характеристиками, включающими нормы речевого поведения [4].

Аккультурация как процесс развития полисоциокультурной компетентности основан на двух составляющих – личностной коммуникации и социальной, включающих когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты, которые находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Именно сочетание этих сторон и обуславливает успешную адаптацию индивида к принимающей культуре.

Овладение различными нормами речевого поведения невозможно без достижения определённого уровня межкультурной компетенции (совокупности знаний правил межкультурного общения, межкультурного этикета; толерантного отношения к «чужим» культурам, стремления к сотрудничеству для решения общечеловеческих проблем) как залога успешной интеграции в мировое сообщество современной, деятельной, открытой личности, способной к диалогу, сотрудничеству.

Современное индустриальное общество, характеризующееся глобализацией в сфере экономики, политики, культуры, требует расширения контактов между народами, носителями разных языков и культур. Проблема успешной межкультурной коммуникации может быть обеспечена, в большей степени, через знакомство с социокультурной средой других народов через их сравнение со своей, родной культурой. Формирование межкультурной компетенции должно быть основано на гуманистических принципах диалога культур.

Н. К. Иконникова представила этапы формирования межкультурной компетенции в виде шести видов ответных реакций на различные межкультурные ситуативные контакты. Эти стадии отражают различные формы реакции представителей разных культур на межъязыковые контакты в контексте оппозиции «свой»–«чужой». Динамика действий индивида происходит через следующие этапы: отрицание межкультурных различий через сепаратизм и изоляцию; пренебрежение к другим культурам и восприятие достижений своей культуры; сведение культурных различий к минимуму путем подчеркивания психофизиологической и биологической общности; признание существования межкультурных особенностей в виде разных норм и целостных установок; достижение эмпатийного отношения к чужой культуре и осознание наличия общечеловеческих ценностей; вхождение в чужую культуру [5].

Так, по мнению Н.М. Андронкиной, содержание лингвосоциокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к таким теоретическим дисциплинам, как лингвокультурология, лингвострановедение, психология межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования [6].

Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, т.е. не иметь сформированных знаний об истории, культуре, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах, стереотипах. К этим знаниям относятся и понятия речевого и поведенческого этикета, культуры и контекста выполнения различных видов деятельности бытового и профессионального характера. Профессиональное владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний. Следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки будущего специалиста по межкультурному общению.

Относительно нашей теории, полисоциокультурная компетенция включает в себе три основных компонента: речевую, языковую и социокультурную

Речевая коммуникативная компетентность предполагает формирование и развитие у обучающихся коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Овладение данными навыками позволяет использовать определённое количество языковых средств для построения высказываний от простейшего выражения чувств до передачи нюансов интеллектуальной информации.

Коммуникативно-речевая компетентность оценивается по следующим характеристикам: коммуникативная активность на иностранном языке; сформированность иноязычно-речевых навыков и умений; беглость речи понимание речи на слух. Некоторые учёные подчеркивают, что именно речевая компетентность является важнейшей составляющей иноязычной коммуникативной компетентности. Это означает, что основным требованием

к владению иностранным языком на той или иной стадии обучения является способность обучающегося осуществлять коммуникативный акт, решать коммуникативную задачу. При этом корректность акта коммуникации (уровень сформированности лингвистической компетентности) рассматривается ими как до-полнительный критерий.

Языковая (лингвистическая) компетентность подразумевает формирование и развитие языковых знаний (фонетических, грамматических, лексических) и навыков оперирования ими. Она понимается как потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза языка, позволяющих строить и анализировать предложение, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Содержание языковой компетенции – это усвоение категорий и единиц языка и их функций постижение закономерностей и правил функционирования.

Социокультурная компетентность обеспечивает учащимся возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные барьеры в условиях поликультурного общения и способы их устранения; адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Таким образом, содержание полисоциокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к культуре и психологии межкультурного общения, страноведению, культурологии, краеведению. К этим знаниям относятся и понятия речевого и поведенческого этикета, культуры и контекста выполнения различных видов деятельности бытового и профессионального характера. Следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны профессиональной подготовки специалиста социокультурной сферы.

На основе анализа научной и учебно-методической литература нами была предпринята попытка моделирования процесса формирования полисоциокультурной компетентности средствами иноязычного общения. Метод моделирования позволяет осознать и отразить профессиональную деятельность педагога и на основе всестороннего анализа компонентов обучающего процесса способствует переносу полученной в ходе анализа информации в контекст учебно-образовательной деятельности.

Структурно-функциональная модель формирования полисоциокультурной компетенции рассматривается нами как сложная система, т.е. как упорядоченное определённым образом множество элементов: цели, задач, субъектов, принципов, технологий, методов, форм, средств, результата – взаимосвязанных между собой и образующих целостное единство.

Целью в модели является формирование и развитие полисоциокультурной компетенции в процессе обучения иностранным языком. Для реализации указанной цели был определён комплекс задач: развитие мотивации к восприятию и освоению социокультурных ценностей в поликультурном окружении; формирование системы знаний, умений и навыков, необходимых для ведения межкультурного диалога; создание условий для применения полученных знаний и их реализации в учебной и профессиональной деятельности; развитие культуры межнационального общения.

В качестве субъектов, призванных решать вышеперечисленные задачи, нами определены главные участники учебно-воспитательного процесса педагог и студент. Деятельность субъектов разумно строить с опорой на принципы, т.е. наиболее общие положения, которые отражают устойчивые связи и отношения, складывающиеся в процессе учебно-образовательной деятельности.

Принцип гуманистической направленности определяет отношение личности к обществу в целом, к нормам и ценностям жизни в поликультурном обществе, что характеризуется наличием позитивных ценностных ориентаций по отношению к культуре своего народа, а также к культуре народов, проживающих рядом; установление в обществе толерантных и бесконфликтных отношений между представителями различных национальностей.

Принцип поликультурности актуализирует интегрирование в содержание учебного процесса гармонично соотносящихся на-

циональных, общероссийских и мировых культурных ценностей. Данный принцип отражает многоэтническую, многокультурную природу общества и предполагает, что при моделировании содержания учебного процесса в нём непременно должны найти выражение элементы различных культур и сообществ, включая культуры семьи, города, края, страны и мира.

Принцип культуроведческой направленности обучения обеспечивает речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка и способствует формированию человека культуры, осознающего особенности своей национальной культуры и способного приобщиться к иной культуре, умеющего взаимодействовать с представителями других народов и культур.

Принцип возрастания удельного веса самостоятельности и креативности студентов, что определяет роль преподавателя в учебном процессе как консультанта, помощника, партнёра по общению и активизирует участие студентов в коммуникативной и учебно-познавательной деятельности как полноправного субъекта образовательного процесса.

Принцип интенсификации речевого и социокультурного взаимодействия, обеспечивающий корпоративность обучения и ориентирующий на широкое использование таких педагогических технологий, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, профессионально-ориентированная ролевая игра. Сравнительно небольшая наполняемость групп, система многочисленных внеаудиторных мероприятий, индивидуальные занятия по иностранному языку обеспечивают преподавателю более длительный контакт со студентами, дают ему преимущество в изучении психологического климата в студенческой группе, а также в изучении личности отдельного студента, его внутренних потребностей, интересов, эмоциональных переживаний, а следовательно, дают возможность повлиять на их развитие.

Принцип систематичности, состоящий в целенаправленном, запланированном использовании материалов поликультурного характера на разных этапах обучения иностранному языку. Для систематичности, прочности и действенности знаний необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы из содержания учебного предмета не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и причинно-следственных связей, а также, чтобы общая система знаний приобретала всё большую стройность и логическую соподчиненность и новое знание вытекало из ранее усвоенного и предлагало путь к освоению последующего.

Принцип междисциплинарности, предполагающий использование культурологического материала в связи с другими дисциплинами высшей школы (история, культурология, краеведение и т.д.). Соблюдение данного принципа позволяет «увязать» в единую систему все знания и умения, получаемые из разных дисциплин, а также приобретать новые знания в результате осуществления этих связей. Исходя из приоритета профессионального интереса и мотивации, необходимо организовывать всю учебную и внеучебную деятельность в тесной связи с будущей специальностью студента.

Принцип преемственности обеспечивает установление отношений между новым и предыдущим этапами обучения. Каждый новый этап строится с опорой на уже существующий опыт, что облегчает адаптацию к новым условиям обучения.

Исходя из поставленных задач, к числу основных педагогических технологий, способствующих формированию полисоциокультурной компетенции, мы отнесли: информационно-образовательную, воспитательную, коммуникативную, креативную. Следует отметить, что в процессе учебно-образовательной деятельности названные технологии не имеют чётких границ и временных рамок, их использование интегрировано и взаимообусловлено, что позволяет разнообразить учебный процесс и более эффективно достичь результата.

Реализация средств, форм, методов, ресурсов, составляющих методическое содержание педагогических технологий,

предполагает их продуманную организацию, под которой мы понимаем целенаправленные практические действия, которые ориентируют на постановку целей, задач, принятие решений, подбор учебного материала, его распределение, осуществление контроля. Формирование полисоциокультурной компетентности представляет собой многоуровневый, длительный и многоплановый педагогический процесс, который охватывает весь период изучения иностранного языка (1-ый, 2-ой курсы) и в ходе которого формирование иноязычной полисоциокультурной компетентности связано с расширением профессиональной картины мира будущего специалиста и осуществляется в определенной логической последовательности. В целом, мы рассматриваем технологическую организацию учебно-воспитательного процесса как последовательность определенных этапов: аналитического, организационно-планирующего, содержательно-деятельностного, корректирующего.

Аналитический этап предполагает диагностику уровня знаний студентов о полисоциокультурном окружении. В задачи этого этапа входит: определить степень осведомленности студентов в данном вопросе; степень сформированности позитивного эмоционально-ценностного отношения к поликультурному окружению; выявить наличие или отсутствие личностной потребности изучения культур других народов. В данном контексте преимущество отводится использованию анкет, при этом вопросы анкеты позволяют выявить четыре уровня сформированности полисоциокультурной компетенции: оптимальный, достаточный, недостаточный и критический. Отличия между уровнями состоят в степени владения межкультурными знаниями и умениями, развитости качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания с представителями иноязычной культуры, а также степени обладания опытом межкультурного взаимодействия.

Второй этап – организационно-планирующий предполагает разработку учебной программы по формированию полисоциокультурной компетенции и согласование этой программы с ГОС'ом. Этот этап включает: разработку программ коллективных, групповых, индивидуальных мероприятий; выбор рациональных методов и средств для достижения поставленной цели; разработку учебно-методических пособий, контрольных заданий и тестов.

Третий этап – содержательно-деятельностный направлен на реализацию программы формирования полисоциокультурной компетенции средствами иностранного языка. На данном этапе аккумулируются и реализуются на практике все формы и виды учебно-воспитательной деятельности.

Целью завершающего – корректирующего этапа является совершенствование полученных знаний, умений и навыков на основе рефлексивной позиции преподавателя и студентов. На данном этапе осуществляется контроль сформированности знаний о поликультурном пространстве. Важным аспектом является также обеспечение профессиональной и личной значимости знаний, полученных в ходе учебных занятий, готовности к их практическому использованию в профессиональных и личных целях.

В целом формирование полисоциокультурной компетентности в процессе языкового образования способствует развитию поликультурной личности, способной психологически, вербально и физически интегрироваться в поликультурном обществе локального, регионального и мирового масштаба; формированию навыков межкультурного общения (на вербальном и невербальном уровне), развитию гуманности, толерантности, эмпатии, необходимых для дальнейшего межличностного и международного сотрудничества. Необходимо подчеркнуть, что данная работа не исчерпывает весь объём вопросов, связанных с формированием и развитием полисоциокультурной компетенции средствами иноязычного обучения. Многогранность проблемы, постоянно возрастающая актуальность темы, динамично изменяющиеся социокультурные условия требуют поиска новых решений проблемы толерантного сосуществования в поликультурном окружении.

Библиографический список

1. Барышников Н.В. *Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты*. Москва, 2004.
2. Пассов Е.Д. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*. Москва, 2000.
3. Сысоев П.В. Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования. *Иностранные языки в школе*. 2004; 4: 16 – 18.
4. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим. *Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков*. Москва: Высшая школа, 1996.
5. Иконникова Н.К. Программа курса «Основы межкультурного общения» / Н.К. Иконникова. *Социологические исследования*. 1995; 7: 15 – 19.

6. Андронкина Н.М. Актуальные проблемы формирования межкультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку как специальности. *Горный Алтай: проблемы билингвизма в поликультурном пространстве*. Сборник научных трудов. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ.2006: 3 – 9.
7. Сухова О.В., Решетова О.П. Формирование полисоциокультурной компетенции в процессе языкового образования. *Вестник ПГУ. Научный журнал Павлодарского государственного университета имени С. Торайгарова*. Павлодар. 2017; 3: 356 – 367.

References

1. Baryshnikov N.V. *Prepodavanie inostrannykh yazykov i kul'tur: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Moskva, 2004.
2. Passov E.D. *Programma-konceptiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya*. Moskva, 2000.
3. Sysoev P.V. Kul'turnoe samoopredelenie v usloviyah yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004; 4: 16 – 18.
4. Leont'ev A.A. Yazyk ne dolzhen byt' chuzhim. *Etnopsihologicheskie aspekty prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
5. Ikonnikova N.K. Programma kursa «Osnovy mezhkul'turnogo obscheniya» / N.K. Ikonnikova. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1995; 7: 15 – 19.
6. Андронкина Н.М. Aktual'nye problemy formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku kak special'nosti. *Gornyy Altaj: problemy bilingvizma v polikul'turnom prostranstve*. Sbornik nauchnykh trudov. Gorno-Altajsk: RIO GAGU.2006: 3 – 9.
7. Suhova O.V., Reshetova O.P. Formirovanie polisociokul'turnoj kompetencii v processe yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik PGU. Nauchnyy zhurnal Pavlodarskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S. Torajgarova*. Pavlodar. 2017; 3: 356 – 367.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37.013

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, North-Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: la-saenko@yandex.ru

Kulaeva Z.T., postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: mmtt_mozdok@mail.ru

THE FEATURES OF MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SPECIAL PROFESSIONAL SCHOOLS. The article reveals the basics of forming moral and aesthetic development of a person as a complex and multifaceted process. The moral-aesthetic education is described as one of the aspects of upbringing aimed at assimilating the younger generations and translating into practical action and behavior of higher spiritual values. The article emphasizes that moral and aesthetic education is very important in the system of secondary vocational education. The authors reveal features of modern secondary vocational education, which stipulate the need for the development of spiritual, patriotic, aesthetic and, of course, moral and ethical component in the process of education. The article presents various definitions of the concept of moral and aesthetic education of students, specifies the pedagogical process of moral and aesthetic education and its features.

Key words: moral-aesthetic education, student age, students, moral-aesthetic education of student youth.

Л.А. Саенко, д-р соц. наук, проф. каф. социально-гуманитарных дисциплин, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

З.Т. Кулаева, аспирант, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь,

E-mail: mmtt_mozdok@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО

В статье раскрывается сущность становления нравственно-эстетического развития личности как сложного и многогранного процесса. Освещается нравственно-эстетическое воспитание как один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. В статье подчёркивается, что очень важное значение нравственно-эстетическое воспитание имеет именно в системе среднего профессионального образования. Авторами раскрываются также особенности современного среднего профессионального образования, которые обуславливают необходимость развития духовной, патриотической, эстетической и, конечно, нравственно-этической составляющей в процессе воспитания. В статье представлены различные определения понятия нравственно-эстетического воспитания студенческой молодёжи, раскрывается педагогический процесс нравственно-эстетического воспитания и его специфика.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, студенческая молодёжь, нравственно-эстетическое воспитание студенческой молодёжи.

Нравственно-эстетическое становление личности представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Решающую роль в этом процессе играет общество. Формирование нравственно-эстетических качеств происходит в социальной среде, в его реальных действиях и поступках и в той внутренней работе, которая завязывается вокруг них и в них выплескивается. Нравственно-эстетическое воспитание – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями и претворение в практическое действие и поведение высших духовных ценностей. Через постепенное изменение нрава, характера, мотивов, приоритетов человека к милосердию, ответственности за свои мысли, слова, поступки посредством применения приобретенных знаний [1; 2].

Нравственно-эстетическое воспитание начинается с рождения человека и идёт всю жизнь, через общение, трудовую деятельность, повседневные дела – делая человека завтра лучше, чем сегодня. Подчеркнём, что нравственно-эстетическое воспи-

тание в системе среднего профессионального образования имеет очень важное значение, так как студенчество является наиболее творчески развитой, интеллектуальной и прогрессивной частью молодёжи, важнейшим фактором экономического, духовного и политического и преобразования российского общества.

Главным противоречием студенческого возраста выступает естественное стремление к самореализации и самопознанию и в то же время отсутствие внутренней готовности и опыта для осуществления этого. В результате личность студента попадает в критическую ситуацию выбора и смены жизненных смыслов, требующих новых ценностных социальных установок, ориентации и мотивов поведения. На студенчество приходится период активного жизненного и духовно-нравственного становления молодых людей, когда они, оказавшись вне привычного домашнего круга, впервые лицом к лицу сталкиваются с неизведанным миром сложных отношений и более всего нуждаются в направляющей руке и верных ориентирах. Из-за отсутствия устойчивых

жизненных ценностей молодому человеку трудно самому сформировать свои долговременные жизненные планы [3].

Современное среднее профессиональное образование в настоящее время ориентировано на формирование специалиста, который, прежде всего, являлся бы сформированной личностью, развитой во всех направлениях жизнедеятельности и компетентной не только в своей профессии. Именно поэтому в воспитании сегодняшних студентов особую роль необходимо отводить духовной, патриотической, эстетической и, конечно, нравственно-этической составляющим.

И.С. Марьенко подчеркивает, что для нравственно-эстетического воспитания нужно хорошо ориентироваться не только в его содержательной стороне. Не менее важным является детальное осмысление вопроса, какого человека можно считать нравственным и в чем вообще выражается настоящая сущность нравственности. Отвечая на данные вопросы, напрашивается вывод: нравственный это тот человек, который в своей жизни и поведении придерживается моральных правил и норм и выполняет их. Но, их выполнение возможно под влиянием внешнего поощрения, или стремления показать свою «нравственность» в интересах своей карьеры, или желая добиться каких-либо других преимуществ в обществе. Подобную внешнюю «нравственную благодетельность» называют лицемерием. При малейшем изменении жизненных условий и обстоятельств такой человек поступает, как хамелеон, быстро меняя свою нравственную окраску, и часто начинает ругать и отрицать то, что ранее хвалил или чему поклонялся.

Под нравственно-этическим воспитанием в современной педагогической науке понимается систематическое воспитательное воздействие на человеческую личность, направленное на формирование у человека общественно одобренных нравственных качеств. К ним относятся гуманность, ответственность, высокая культура поведения, стремление и понимание к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных привычек и убеждений, патриотизм, высокая культура межнациональных отношений, устойчивость научного мировоззрения и т. д. Подобное систематическое воздействие на человека, безусловно, требует учета и определенных возрастных особенностей на каждом этапе формирования личности. Работа в сфере среднего профессионального образования предполагает взаимодействие педагога с возрастной группой так называемых «старших подростков» [4; 5].

При рассмотрении содержания нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи, мы отмечаем его направленность на формирование у личности нравственных отношений к родине, к политике и идеологии страны, к труду, охране природы, общественному достоянию, к самой себе и людям. Но моральные отношения не появляются и не существуют сами по себе. Они органически связаны с человеческой деятельностью и ею обуславливаются. Это является весьма важным положением. Из которого следует, что нравственно-эстетическое воспитание – это сознательно осуществляемый процесс формирования у студенческой молодежи позитивного морального отношения в системе, организуемой в учебном учреждении всевозможной внеаудиторной и аудиторной деятельности и выработке на данной основе надлежащих личностно-этических качеств.

Подчеркнем, что нравственно-эстетическое воспитание студенческой молодежи – это не только заучивание моральных норм и слепая отработка привычек поведения. Оно является активным жизненным процессом взаимодействий, отношений, общения, деятельности и преодоления противоречий. Оно является процессом систематических и постоянных решений, выборов волевых усилий в пользу моральных норм, процессом самоуправления и самоопределения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. *Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения)*. Москва, 2009.
2. Карлухин О.И. Молодёжь России: особенности социализации и самоопределения. *СОЦИС*. 2010; 3: 124 – 128.
3. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы. *Аспирантский вестник Поволжья*. 2011; 3-4: 189 – 193.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Толстова Н.А. Подготовка будущих учителей информатики в условиях информатизации общества. *Технологическое образование и устойчивое развитие региона*. 2010; Т. 3; № 1-1 (3): 148 – 152.
6. Левчук Д.Г., Потаповская О.М. *Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы*. Москва, 2000.
7. Покатыло В.В., Глухова Л.Р., Волкова А.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи. *Молодой учёный*. 2014; 4: 1066 – 1068.

Итак, педагогический процесс нравственно-эстетического воспитания – это организация студенческой молодежи на разрешение и преодоление жизненных проблем, противоречий, конфликтов, выборов и столкновений. Усилия педагогов должны быть сосредоточены на умелом разрешении этих противоречий совместно со студенческой молодежью и развитии у них при этом сознания, нравственных чувств, привычек, нравственного поведения.

Нравственно-эстетическое воспитание студенческой молодежи обладает своими специфическими целями. Они определяются духовными ценностями и доминирующими общественными отношениями. Целью нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи является процесс формирования нравственно-устойчивой цельной личности. Это и обуславливает направление и организацию всего данного процесса.

Специфику процесса нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи определяет также и его содержание – общественная мораль, необходимость внедрения норм общественного нравственного сознания в личное поведение и сознание каждого ребенка. Сложность процесса нравственно-эстетического воспитания в учреждениях среднего профессионального образования состоит в том, что его организация является одновременно организацией всей жизни и деятельности студенческой молодежи, всех их отношений, его свершение и углубление происходит в процессе нравственно-эстетического осознанного осуществления [6].

Так преподаватели должны стремиться к формированию у студенческой молодежи следующих качеств:

- нравственных чувств (долга, веры, совести, ответственности, патриотизма, гражданственности);
- нравственного облика (милосердия, толерантности);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви);
- нравственного поведения (готовности служению людям, Родине) [7].

Подчеркнем, что система работы педагога по нравственно-эстетическому воспитанию студенческой молодежи может иметь довольно широкий тематический обзор. С обучающимися необходимо обсуждать буквально все: от правил поведения в общественном транспорте (учебном заведении и т. д.) до нравственных ориентиров великих исторических личностей. А главное в процессе нравственно-эстетического воспитания – не забыть о том, что вниманию необходимо уделять актуальным проблемам конкретных студентов, определенных учебных групп с особенной психологической атмосферой и т. д., то есть реализовывать личностно-ориентированный подход.

Особо отметим, что процесс нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи только тогда результативен, когда педагог владеет обратной информацией о действительности своих воспитательных влияний и придает значение этой информации на каждом новом этапе своей педагогической деятельности.

Таким образом, в основе нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи в учебных учреждениях среднего профессионального образования должно лежать удовлетворение потребности каждого студента в стремлении к гармоничному развитию через приобщение к богатейшему духовному опыту национальной культуры. Хотелось бы добавить, что приобщение молодого поколения к нравственно-эстетическим традициям, способствует узнаванию и укреплению национального самосознания, важного для сохранения самобытности общества, сохранение истории и определяет будущее нашего народа.

References

1. Zimnyaya I.A., Bodenko B.N., Morozova N.A. *Vospitanie – problema sovremennogo obrazovaniya v Rossii (sostoyanie, puti resheniya)*. Moskva, 2009.
2. Karpuhin O.I. Molodezh' Rossii: osobennosti socializacii i samoopredeleniya. *SOC/IS*. 2010; 3: 124 – 128.
3. Saenko L.A. Molodezh' na rynke truda: predpochteniya, problemy, perspektivy. *Aspirantskij vestnik Povolzh'ya*. 2011; 3-4: 189 – 193.
4. Saenko L.A., Piroglanov Sh.Sh. Vospitanie social'noj otvetstvennosti voennosluzhaschih: postanovka problemy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Tolstova N.A. Podgotovka buduschih uchitelej informatiki v usloviyah informatizacii obschestva. *Tehnologicheskoe obrazovanie i ustojchivoe razvitiye regiona*. 2010; T. 3; № 1-1 (3): 148 – 152.
6. Levchuk D.G., Potapovskaya O.M. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie detej i molodezhi Rossii: kompleksnoe reshenie problemy*. Moskva, 2000.
7. Pokatylo V.V., Gluhova L.R., Volkova A.V. O neobходимosti нравstvennogo vospitaniya molodezhi. *Molodoy uchenyj*. 2014; 4: 1066 – 1068.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 316.4

Saenko L.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, North-Caucasian Social Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: la-saenko@yandex.ru

Zritneva E.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: la-saenko@yandex.ru

ANALYSIS OF THE FACTORS LEADING TO DESTRUCTION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS. Today the process of professional socialization is represented as societal phenomenon, combining social action and communication occurring in professional environment. Modern science identifies three levels of professional socialization: the first is personal, the second is group-related, the third is institutional. The article presents factors that lead to the degradation process of professional socialization of students at the stage of secondary special and higher educational institutions. Destructive factors are divided into individual, group and institutional levels. The article describes the main factors, which affect the development of professional education and lead to destruction of professional socialization. The decrease in the level of influence of these factors will help to optimize the professional socialization of students.

Key words: socialization, professional socialization, vocational training, destruction, destructive factors.

Л.А. Саенко, д-р социол. наук, канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

Е.И. Зритнева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: la-saenko@yandex.ru

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ПРИВОДЯЩИХ К ДЕСТРУКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время процесс профессиональной социализации представлен как полипараметральное явление, объединяющее в себе социальные действия и коммуникации, протекающие в профессиональной среде. Современная наука выделяет три уровня профессиональной социализации: первый – личностный, второй – групповой, третий – институциональный. В статье представлены факторы, приводящие к деструкции процесса профессиональной социализации обучающихся на стадии обучения в средних специальных и высших учебных организациях. Деструктивные факторы распределены по уровням: личностном, групповом и институциональном. В статье рассмотрены основные факторы, которые негативно влияют на развитие профессионального образования и приводят к деструкции профессиональной социализации. Снижение уровня влияния этих факторов будет способствовать оптимизации профессиональной социализации обучающихся.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, профессиональное обучение, деструкция, факторы деструкции.

В настоящее время является актуальной проблема подготовки специалиста в образовательной организации, обеспечение условий для профессиональной социализации обучающихся. В тоже время, появляются факторы, которые могут способствовать деструктуризации процесса профессиональной социализации.

Основные параметры профессиональной социализации: получение профессиональных знаний, умений, навыков; получение первичного профессионального опыта; принятие профессиональной культуры; способность к адаптации на производстве, к условиям труда; интеграция в профессиональное сообщество. В настоящее время процесс профессиональной социализации представлен как полипараметральное, социальное явление, объединяющее в себе социальные действия и коммуникации, протекающие в профессиональной среде. Современная наука выделяет три уровня профессиональной социализации: первый – личностный, второй – групповой, третий – институциональный [1].

Личностный уровень предполагает накопление собственного опыта, формирование собственного профессионального мастерства, предполагает «взросление» личности как профессионала.

Групповой уровень просматривается через профессиональную микросреду, в которую погружена личность, то есть тот про-

фессиональный коллектив, с которым личность взаимодействует непосредственно.

Институциональный уровень обуславливает формирование профессиональных компетенций, профессиональной культуры и основ профессионального взаимодействия. Он предопределяет силу воздействия как на групповом, так и на личностном уровне.

Требования стандартов, которые реализуются в настоящее время в профессиональных образовательных организациях предусматривают решение проблем профессиональной социализации обучающихся различными средствами, на всех уровнях. В связи с чем требуется «погружение» обучающихся в профессиональную среду (в производственный процесс и т.п.) на этапе обучения, для приобретения и накопления профессионального практического опыта, погружения в культуру профессиональной деятельности, формирования профессионально-значимых качеств личности. В исследовании Е.А. Югфельд [2] относительно мнения обучающихся по проблеме профессиональной социализации, отмечается, что 95% студентов, участников опроса, указали о значимости учебной деятельности в профессиональном становлении. Также 88% студентов отметили о важности комплекса условий: образовательный процесс и производственная практика.

Следовательно, «студенты осознают важность единства практики и процесса обучения в стенах вуза, они отмечают не-

обходимость получения профессиональных знаний и освоения опыта в реальных производственных условиях, для успешной профессиональной социализации в будущем». Однако являются факторы, которые влияют деструктивным образом на эффективность процесса профессиональной социализации обучающихся [3 – 4]. Деструктивные процессы приводят к разрушению, разложению каких-либо структур. А в ситуации профессионального становления, могут привести к полной или частичной несформированности профессиональных умений и навыков, что является разрушительным элементом профессиональной социализации.

Остановимся на некоторых деструктивных факторах. Выделим деструктивные факторы на личностном уровне.

Формальное отношение к организации процесса производственной практики. Организация и проведение практики студентов непосредственно сказывается на формировании профессиональных умений и навыков, следовательно, и проявляется на личностном уровне. Формальность, в данном случае, может проявляться по-разному. Например, студенты группы в количестве более 25 человек выезжают на практику по месту жительства (по региону). Руководитель практики с места базы практики не назначается, а преподаватель от вуза (обычно это один человек), ответственный за практику не может просмотреть, как студент выполнял задания и непосредственно работал как практикант. Выделенное количество часов из учебной нагрузки не позволяет преподавателю выезжать по районам и проводить необходимый контроль. В этом случае весь контроль за производственной практикой сводится к сбору характеристик и отчетов студентов по практике. Второй пример, когда вся группа студентов приходит на одну базу практики. Что приводит к формализму проведения мероприятий и выполнению заданий по практике. Особенно это касается педагогической практики для студентов психолого-педагогической направленности обучения.

Для решения обозначенной проблемы следует разбивать группу студентов на подгруппы по 5 – 6 человек в каждой, назначать для каждой подгруппы руководителей практики, назначать сопровождающего по практике с предприятия/организации и отправлять группы студентов на базы практик, которые находятся в том населенном пункте, где расположено образовательное учреждение. Руководитель практики должен постоянно находиться со студентами во время их пребывания на практике. Что требует увеличения количества часов, выделяемых на практику.

Поступление в профессиональное образовательное учреждение для отсрочки от армии. Как правило, у таких студентов отсутствует мотивация к получению выбранной профессии. Их цель – «отсидеться» несколько лет, чтобы миновать или отсрочить время призыва на срочную службу. Студенты демонстрируют отсутствие интереса к получаемой профессии, частые пропуски занятий, невыполнение самостоятельной работы, игнорирование индивидуальных заданий преподавателей.

Деструктивные факторы на групповом уровне.

Перегрузка преподавателей. В настоящее время профессорско-преподавательский состав перегружен отчетной и иной

документацией, высокой долей годовой нагрузки (850-900 часов в год), которая ежегодно увеличивается. Кроме того, не высокий размер оплаты труда на основном месте работы, приводит к тому, что педагоги вынуждены подрабатывать в других местах или брать дополнительную нагрузку. Все эти факторы приводят к быстрому профессиональному выгоранию, и как следствие, к понижению времени подготовки к занятиям со студентами, что снижает общее качество образовательного процесса.

Формальность участия педагогов в научных мероприятиях. К сожалению, не большая часть профессиональных образовательных организаций обеспечивает очное участие своих преподавателей в научно-практических мероприятиях различного уровня. Очное участие в семинарах, конференциях, непосредственное участие с докладом, стимулирует педагогов к научному поиску, обмену научными знаниями, собственному профессиональному развитию. Для получения стимулирующей надбавки, педагоги «стремятся» принять участие как можно в большем количестве заочных конференций и иных мероприятий, лишь для получения подтверждающего документа. Положительным моментом в такой ситуации можно считать проведение очных научных мероприятий образовательными организациями и участие собственного профессорско-преподавательского состава в них. Но участие педагогов из других регионов страны значительно обновило бы взгляд на научные проблемы.

Деструктивные факторы на институциональном уровне.

Преобладание теоретической подготовки педагогов, без практического опыта работы на предприятии. В настоящий момент молодые педагоги, получая степень магистра уже начинают работу в колледжах и вузах. Некоторые тут же поступают в аспирантуру. Следовательно, молодые магистры, аспиранты и кандидаты наук имеют преимущественно теоретическую подготовку. Важно получить глубокие теоретические знания, однако необходимо уметь применять их на практике, выходя за стены вуза, погружаясь в профессиональную деятельность. Содержание занятий со студентами у таких педагогов обеднены, поскольку они не могут привести практические примеры, особенно, примеры из своей практической профессиональной деятельности.

Кадровое несоответствие. Ведение дисциплин, которые «нравятся» преподавателям или они «знают» какую-либо дисциплину, но они не имеют специальной подготовки по данному направлению, значительно снижает качество обучения. Например, ведение дисциплины «Теория и методика физического воспитания с практикумом» ведется преподавателем, имеющим квалификацию «Филолог. Преподаватель украинского языка и литературы» (не будем указывать на точное название вуза, информация взята с сайта института). И таких примеров, можно привести достаточно много. Такие факты также приводят к деструкции профессиональной социализации.

Выводы. Таким образом, нами рассмотрены основные, на наш взгляд, факторы, которые негативно влияют на развитие профессионального образования и приводят к деструкции профессиональной социализации. Снижение уровня влияния этих факторов будет способствовать оптимизации профессиональной социализации обучающихся.

Библиографический список

1. Саенко Л.А., Затева Т.Г. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации. *Дискуссия*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
2. Югфельд Е.А. Проблема профессиональной социализации студентов: современный аспект. *Мир науки*. 2015; 3.
3. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 136 – 137.
4. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Т. 8; № 5-2: 141 – 145.

References

1. Saenko L.A., Zateva T.G. Professional'noe obrazovanie kak bazovyj process professional'noj socializacii. *Diskussiya*. 2014; 5 (46): 123 – 127.
2. Yugfel'd E.A. Problema professional'noj socializacii studentov: sovremennyj aspekt. *Mir nauki*. 2015; 3.
3. Saenko L.A. Aksiologicheskoe sodержanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 136 – 137.
4. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; Т. 8; № 5-2: 141 – 145.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 371

Abdulshelihodova H.E., senior teacher, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: ms.heda14@mail.ru

PROJECT METHOD AS A TOOL OF FORMATION OF LEARNING INTEREST OF YOUNGER STUDENTS. The article deals with an actual problem of the use of a project method in the process of forming learning interest among younger students on the basis of integration of the contents of the classroom and extracurricular activities. The researcher identifies the conditions, which are necessary for this process, and studies the introduction of this method in primary school to organize the project activities of students in order to enhance their cognitive activity. The author concludes that the use of the project and its various types on the subject creates conditions for the activation of the cognitive interest of students, provides an increase in the learning activity of schoolchildren, makes students more responsible, diligent, independent, interested in the results of their educational activities.

Key words: project method, project technologies, cognitive interest, creative and cognitive activity.

Х.Э. Абдулшехидова, ст. преп. каф. методик начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: ms.heda14@mail.ru

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается актуальная проблема использования проектного метода в формировании познавательного интереса у младших школьников на основе интеграции содержания урочной и внеурочной деятельности, выделены условия, реализация которых позволит учителю начальной школы организовать проектную деятельность учащихся с целью активизации познавательной деятельности. Автор делает вывод о том, что выполнение проекта, различных его видов по тематике создает условия для активизации познавательного интереса учащихся, обеспечивает повышение познавательной активности школьников, делает учащихся более ответственными, прилежными, самостоятельными, заинтересованными в результатах своей учебной деятельности.

Ключевые слова: проектный метод, проектные технологии, познавательный интерес, творческая и познавательная деятельность.

Сегодня в России происходит смена образовательной парадигмы: предлагается новое содержание, инновационные подходы и технологии обучения и воспитания подрастающего поколения. В нормативных документах, регулирующих изменения в сфере образования, подчеркивается значимость воспитания ответственных, активных, самостоятельных школьников, способных жить, учиться и работать в сложных условиях современности. Успешность ребенка зависит от развития его познавательных интересов, повышения творческой активности.

Опыт показывает, что эффективно эта проблема может решаться путем внедрения современных педагогических технологий, в частности метода проектов, который обеспечивает одновременное развитие, обучение и воспитание детей. Широкий круг ученых в своих исследованиях указывают на то, что проектная деятельность – это средство активизации познавательной деятельности учащихся (А. Авраменко, Т. Бербер, Н. Дубова, А. Коберник, А. Костоюкова, Т. Кравченко, Ю. Кузьменко, Л. Стецов, Г. Хабазня и др.). Значение познавательного интереса для развития личности рассматривается в работах выдающихся педагогов прошлого, в частности Г. Сковороды, В. Ушинского, Я. Коменского, А. Сухомлинского, А. Макаренко. Анализ исследований по проблеме показал, что познавательный интерес – это эмоционально осознанная, избирательная направленность личности, обращенная к предмету и деятельности, связанной с ним, что сопровождается внутренним удовольствием от результатов этой деятельности. Это один из важных мотивов учения школьников [1, с. 148].

Познавательный интерес отличается поисковым характером, способствует развитию таких психических процессов, как мышление, воображение, память, внимание; под его влиянием даже у слабых учеников обучение проходит намного продуктивнее. Благодаря его влиянию у школьников постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам активно ищет. Таким образом, сущность познавательного интереса заключается в целостной неразрывности взаимосвязанных и взаимообусловленных интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов [2, с. 25].

Поэтому педагогическая деятельность должна обеспечивать развитие обобщенного учебно-познавательного интереса, быть так организована, чтобы дети искали разницу между новыми и уже полученными знаниями, принимали альтернативные решения, имели возможность сделать открытие, формулировать свои собственные идеи и мнения. Как отмечает А. Бивол: «Лишь тогда, когда ребенок заинтересуется материалом, у него возникнет желание узнать о нем больше. Эффективное обучение невозможно без поисков путей активизации познавательной деятельности учащихся. Ведь дети должны не только усвоить опре-

деленную сумму знаний, но и научиться наблюдать, сравнивать, выявлять связь между понятиями, рассуждать. А добиться этого можно лишь средствами, которые активизируют познавательную деятельность» [3, с. 103]. Решению поставленных задач помогает внедрение и выполнение проектов общеобразовательными учебными заведениями. Проектирование направляет обучение на самостоятельную деятельность, ученые утверждают, что он является «универсальным», поскольку синтезирует проблемный, исследовательский и поисковый методы обучения.

Сегодня метод проектов является одним из перспективных видов обучения, выступает важным звеном технологии формирования познавательного интереса детей. Использование проектной технологии в начальной школы позволяет не только создавать условия для творческой самореализации учащихся, для развития их интеллекта, но и реализовать как поисково-исследовательские, так и ориентированные на практическую деятельность задания; учиться работать в коллективе; развивать умение самостоятельно находить необходимую информацию, сочетать и применять новую информацию из различных источников, используя современные технологии для выполнения конкретных задач; проявлять самостоятельность в работе творчески подходить к решению проектных задач; развивать критическое мышление; повысить личную активность ученика и его интерес к обучению и др.

А. Оноприенко, анализируя проявления познавательных интересов ученика в учебной деятельности, очерчивает их выражение в процессе проектной деятельности: интеллектуальная активность ученика (произвольное привлечение к процессу обсуждения замысла проекта и его проблемы, желания принять участие в совместном с учителем или товарищами планировании деятельности; наличие внутреннего плана действий; обмен информацией, полученной из различных источников; консультации учителя в процессе самостоятельной творческой деятельности с целью расширить сферу поиска необходимой информации, обнаружить альтернативные способы решения задачи проекта, усовершенствовать конечный продукт деятельности и тому подобное; готовность отвечать на вопросы во время презентации проекта); характер самостоятельной деятельности (инициативность и самостоятельность при планировании деятельности; оперативная мобилизация сил для решения проектного задания, сосредоточенность на собственной деятельности по решению проекта); попытки решить задачу самостоятельно; упорство и желание преодолеть препятствия; попытка завершить разработку проекта в соответствии с определенным планом; выявление желания разработать другой проект); эмоциональные реакции ученика (эмоциональный подъем в процессе деятельности, ра-

достью открытия нового; адекватные эмоциональные проявления относительно совместной работы над проектом, полученного результата, приобретенного опыта, а также выражение эмоций в отношении работы других участников проекта; положительная (или отрицательная) реакция на завершение проекта; чувство личной значимости от приобщения к новому виду деятельности [4, с. 8].

Поскольку проектные технологии имеют интегративный характер, то их использование возможно при изучении любого учебного предмета («Основы здоровья», «Трудовое обучение», «Окружающий мир» и др.). Так учитель на любом уроке может создавать такие проблемные ситуации, которые учащиеся могут решать в форме проекта. С этой целью учителю необходимо учесть возможности учебного материала, межпредметные и внутрипредметные связи в содержании с целью формирования системы знаний в содержании учебных предметов и научной картины мира у учащихся; сформировать основные задачи, упражнения, способы действий, которые дети должны выполнять на

каждом этапе выполнения проекта; продумать и определить индивидуальные для каждого ученика задания в содержании проекта, чтобы они были каждому под силу; определить обучающие, развивающие цели проекта; определиться с содержанием проекта, а для этого следует отобрать в соответствии с темой проекта учебный материал по содержанию и объему. Выполнение проекта, различных его видов по тематике создает условия для активизации познавательного интереса учащихся и повышения эффективности обучения, воспитания, развития детей; открывает возможности практической реализации творческих идей; обеспечивает повышение познавательной активности школьников, делает детей более ответственными, прилежными, самостоятельными, заинтересованными в результатах своей учебной деятельности.

Таким образом, школьники постепенно осваивают проектирование не только как учебную технологию, умение самостоятельно учиться, критически мыслить, но также как метод организации и планирования своей дальнейшей жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Грибков Л.А. Внедрение личностно ориентированного подхода к обучению для активизации познавательной деятельности младших школьников. *Таврический вестник образования*. 2017; 1: 148 – 153.
2. Щукина Г.И. *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Липецк., 2016.
3. Бивол А.С. Проблемно-поисковые методы обучения на уроках в начальных классах как средство повышения познавательной деятельности учащихся. *Таврический вестник образования*. 2017; 3: 103 – 107.
4. *Проекты в начальной школе: тематика и разработки занятий*. Сост.: А. Оноприенков, А. Кондратьев. Москва, 2016.

References

1. Gribkov L.A. Vnedrenie lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu dlya aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov. *Tavrisheskij vestnik obrazovaniya*. 2017; 1: 148 – 153.
2. Schukina G.I. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashchihhsya*. Lipeck., 2016.
3. Bivol A.S. Problemno-poiskovye metody obucheniya na urokah v nachal'nyh klassah kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihhsya. *Tavrisheskij vestnik obrazovaniya*. 2017; 3: 103 – 107.
4. *Proekty v nachal'noj shkole: tematika i razrabotki zanyatij*. Sost.: A. Onoprienkov, A. Kondratyukov. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 378

Aliphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Technology of professional education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

TO THE QUESTION OF FORMING THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF A TEACHER. The article is dedicated to a problem of how to form organizational culture of a teacher. It is concluded that the organizational culture of teachers presupposes taking into account that it develops gradually and it has a certain evolutionary character. The teacher, who has formed an organizational culture, embodies in his own activities the best values of science and the norms of professional activity. Thanks to the organizational culture, he is experiencing certain personal and professional success, which affects the upbringing and teaching of schoolchildren, and, in general, the educational organization.

Key words: organizational culture, teacher, organizational culture of educational organization, organizational culture of teacher.

Ф.Н. Алифанова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена вопросам формирования организационной культуры учителя. Сделан вывод, что сформированная организационная культура учителя предполагает знания им и учета постепенности её развития, определенного эволюционного характера. Учитель, у которого сформирована организационная культура, воплощает в собственной деятельности лучшие ценности науки и нормы профессиональной деятельности. Благодаря организационной культуре, он переживает определенные личные и профессиональные успехи, что сказывается на воспитании и учении школьников, и, в целом, на образовательной организации.

Ключевые слова: организационная культура, учитель, организационная культура образовательной организации, организационная культура учителя.

Главной задачей учителя является организация такой учебной и внеучебной деятельности, при которой у школьников сформируется желание и потребность в овладении знаниями, появится мотивация в самостоятельном поиске новой информации и научных сведений. Для решения поставленных задач немаловажную роль играет сформированная организационная культура учителя, его собранность, собственное любопытство к преподаваемой дисциплине, стремление к поиску новых форм и средств подачи математических знаний.

Цель формирования организационной культуры у учителя – это научить его работать более продуктивно, получать от учеников обратную положительную реакцию, научить учеников позитивно мыслить, с интересом относиться к математике и получать удовлетворение от собственной педагогической деятельности. Важность формирования организационной культуры учителя заключается и в том, что она является мотивирующим фактором, поскольку делает работу учителя осмысленной, приносит дивиденды в виде внимания со стороны администрации. Классная

и внеклассная деятельность, в ходе которых учитель успевает решить много запланированных задач, где ученики демонстрируют высокий уровень знаний, становится предметом внимания со стороны не только администрации школы, но и коллег и родителей.

Итак, что же такое организационная культура и что представляет собой организационная культура личности учителя? Сегодня организационная культура не имеет однозначного толкования. В «Большом толковом словаре» организационная культура (organizational culture) определяется как «специфический вид норм, ценностей, убеждений и манер поведения, характеризующих способ сотрудничества групп и индивидуумов в рамках организаций...» [1, с. 611]. В научной литературе понятие «организационная культура» стало привлекать внимание исследователей еще в начале 80-х гг. XX столетия. Целью общего организационного, управляющего органа любой организации – это создание для сотрудников таких условий, которые помогут им эффективно и продуктивно выполнять свои обязанности, а также получать от них личностное и профессиональное удовлетворение. Именно из организационного поведения выделилось новое научное направление, называемое *организационной культурой*, которая является его основным компонентом. Основателями основных теоретических положений понятия «организационная культура» стали как зарубежные (Д. Денисон, К. Камерон, Р. Куинн, Ф. Харрис, Р. Моран, К. Дэвис, Ф. Лютенс и Дж.В. Ньюстром, Т. Питере, Р. Уотерман и др.), так и отечественные ученые (О.С. Виханский, А.И. Наумов, Т.О. Соломанидин и др.). Наиболее распространенным и всеобъемлющим определением организационной культуры стали дефиниции отечественных исследователей – О.С. Виханского и А.И. Наумова, по мнению которых «организационная культура представляет собой набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих персоналу ориентиры их поведения. Эти ценностные ориентации передаются личности через «символические» средства духовного и материального внутриорганизационного окружения» [2, с. 221]. Организационная культура представляет собой такой тип культуры, который нацелен на объединение людей для достижения ими как собственных целей, так и общих целей организации (школы). Философия и идеология общей организационной культуры, как правило, должна приниматься большей частью организации, которой важны общие ценности, ориентации, ожидания и нормы, определяющие успех и эффективную деятельность организации. Данные правила и нормы должны действовать как внутри организации, так и вне её, регулировать поведение всех её членов.

Если организационная культура предприятия представляет собой более широкую систему норм, ценностей, манер поведения, которые определяют способ взаимодействия целых групп и индивидуумов в определенной организации, то организационная культура личности имеет более конкретное, более узкое понимание того, чем должен обладать тот или иной человек в группе или сообществе. То есть, организационная культура личности

основывается на определенных качествах человека. Г.Р. Латфуллин и А.В. Райченко в своей работе «Теория организации» дают следующие качества личности, которые составляют её организационную культуру. Среди них: «позитивная реакция на лиц, имеющих власть; желание конкурировать; умение убеждать; стремление играть роль неформального лидера; терпимость к рутинной административной работе [3, с. 111]. Учитель способен сформировать у себя представленные качества, отвечающие за эффективную организационную культуру, если он будет соблюдать определенные правила поведения, определяемые корпоративной культурой организации, если в его окружении будут находиться люди с высоким устойчивым уровнем организационной культуры. Известно, что на организационную культуру личности оказывают влияние его образование, собственные привычки, склонности к чему-либо, его потребности, наличие интересов, а также профессиональные интересы, этика, нравственное поведение, собственный темперамент и т. д. Важными являются нравственные качества – ответственность, честность и порядочность, обуславливающие организационную культуру личности.

Организационная культура приносит пользу не только отдельно взятому школьному классу, но и повышению качества всего учебного процесса школы. Известно, что образовательное учреждение, как и любая организация, обладает своей историей становления, имеет и собственную, неповторимую организационную культуру. В целом, организационная культура личности – это как комплекс основных, базовых убеждений, ценностей и норм человека. Становление и реализация норм и убеждений личности в жизнедеятельности учреждения происходит, поначалу, неявно, неосознанно, но со временем, приобретая коллективный опыт сотрудничества, члены организации действуют как единая сила, определяя индивидуальное и групповое организационное поведение. Организационная культура образовательного учреждения имеет два основных компонента – «общая организационная культура» и «организационная культура учителя». [4, с. 111]. Связь, которая существует между организационной культурой школы и формированием организационной культуры учителя, может стать более управляемой, если качественно наметить и внедрить в практику цели и задачи оптимизации организационной культуры учительского коллектива, предполагающие постоянное совершенствование межличностных взаимоотношений и разнообразных взаимодействий его членов, осуществление групповых коммуникативных тренингов личностного роста, развитие и воспитание у учителей коммуникативных способностей, ответственности и сплоченности [5; 6].

Итак, сформированная организационная культура учителя предполагает знания им и учета постепенности её развития, определенного эволюционного характера. Учитель, у которого сформирована организационная культура, воплощает в собственной деятельности лучшие ценности науки и нормы профессиональной деятельности. Благодаря организационной культуре, он переживает определенные личные и профессиональные успехи, что сказывается на воспитании и учении школьников, и, в целом, на образовательной организации.

Библиографический список

1. *Большой толковый словарь*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург – Москва, 2008.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. *Менеджмент*: Учебник для вузов. 5-е изд. Москва, 2005.
3. Латфуллин Г.Р., Райченко А.В. *Теория организации*. Санкт-Петербург, 2004.
4. Алиева Р.Р. Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя. *Вестник университета*. 2013; 13: 170 – 173.
5. Алифанова Ф.Н. Технологическое обеспечение процесса формирования профессиональной культуры будущего учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 12: 31 – 41.
6. Петрова Н.П. Компьютерная анимация как средство визуального мышления. *Школьные технологии*. 1998; 4: 216.
7. Николаев М.В. Реформирование системы образования: качество жизни социума и поляризация населения в России. *Право и образование*. 2017; 10: 26 – 32.

References

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar'*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg – Moskva, 2008.
2. Vihanskij O.S., Naumov A.I. *Menedzhment*: Uchebnik dlya vuzov. 5-e izd. Moskva, 2005.
3. Latfullin G.R., Rajchenko A.V. *Teoriya organizacii*. Sankt-Peterburg, 2004.
4. Alieva R.R. Osnovnye podhody k izucheniju problemy formirovaniya organizacionnoj kul'tury budushego uchitelya. *Vestnik universiteta*. 2013; 13: 170 – 173.
5. Alifanova F.N. Tehnologicheskoe obespechenie processa formirovaniya professional'noj kul'tury budushego uchitelya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 12: 31 – 41.
6. Petrova N.P. Komp'yuternaya animaciya kak sredstvo vizual'nogo myshleniya. *Shkol'nye tehnologii*. 1998; 4: 216.
7. Nikolaev M.V. Reformirovanie sistemy obrazovaniya: kachestvo zhizni sociuma i polyarizaciya naseleniya v Rossii. *Pravo i obrazovanie*. 2017; 10: 26 – 32.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 378

Aliphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Technology of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

Aliphanova F.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Technology of Professional Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

NEW APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PRACTICE IN THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM FOR TRAINING BACHELORS. The article reveals new approaches to organization of practice in the basic educational program for education of bachelor students. Two types of practice of bachelors' training are disclosed: the teaching and research practice, which is conducted on the basis of one or another research or educational institution, in which profile disciplines are taught, and pedagogical practice, conducted on the basis of a general school education. The authors propose a system of rating the quality of students' practical training, which enables a more efficient evaluation of all the independent practices of students in their professional activities, depending on their level of complexity and performance.

Key words: basic educational program, preparation of bachelors, competence approach, practice, teaching and research practice, pedagogical practice.

Ф.Н. Алипанова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru

Ф.М. Алипанова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и технологий профессионального образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

В статье рассмотрены современные подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров, раскрыты два вида практики подготовки бакалавров: учебно-исследовательская практика, которая проводится на базе того или другого научно-исследовательского или образовательного учреждения, в котором преподаются профильные дисциплины направления и педагогическая практика, проводимая на базе общеобразовательной школы. Авторы предлагают систему рейтинговой оценки качества практической подготовки студентов, которая позволяет осуществлять более эффективное оценивание всех самостоятельных видов практической деятельности студентов в сфере их профессиональной деятельности, в зависимости от уровня их сложности и качества выполнения.

Ключевые слова: основная образовательная программа, подготовка бакалавров, компетентностный подход, практика, учебно-исследовательская практика, педагогическая практика.

Выявление эффективных путей практического овладения студентами опытом профессиональной педагогической деятельности в педагогическом университете, составление целостной концепции профессиональной практической подготовки, а также нахождение путей её практической реализации являются одним из ряда актуальных направлений исследований педагогической науки, существенной проблемой модернизации педагогического образования в условиях системных изменений, которые происходят сегодня в высшем образовании.

В программы подготовки бакалавра, как правило, по направлениям педагогического образования, включаются два вида практики:

1. Учебно-исследовательская практика в ООП подготовки бакалавров, которая проводится на базе того или другого научно-исследовательского или образовательного учреждения, в котором преподаются профильные дисциплины направления. Студентам в ходе данной практики предоставляется возможность накопления экспериментальных данных по заранее составленной программе исследования, которая связана с определенной областью изучения процесса овладения обучающимися содержанием профильных дисциплин направления. Студент по итогам практики представляет отчет, в котором зафиксированы полученные экспериментальные данные, а также результаты их обработки.

2. Педагогическая практика в ООП подготовки бакалавров, проводимая на базе общеобразовательной школы. Студентам в прохождении этой практики предоставляется возможность целенаправленной подготовки и проведения системы занятий по одной из профильных дисциплин направления в школе, а также возможность осуществления плана организационно-воспитательной работы с обучающимися. Кроме того, студент должен принять участие во внеклассной работе с учащимися, которая построена на основе профильного предметного содержания. По итогам практики студентом представляется отчет с анализом всех видов его деятельности.

При разработке и реализации образовательной программы целесообразно определить единую стратегию построения различных видов практики. Необходимость такой стратегии об-

условлена тем, что: практики выражают практическую составляющую общеобразовательной программы, во взаимосвязи с теоретической подготовкой; выделение двух групп видов практик (педагогической и исследовательской) на различных ступенях подготовки бакалавра по направлению определяет установление взаимосвязей между данными группами, а также связей между практиками внутри каждой из этих групп; различные виды практик выступают фундаментальной частью программы подготовки по направлениям и определяется как целостная система, осуществляемая на двух уровнях – в бакалавриате и в магистратуре.

Установление единой стратегии при организации различных видов практик не исключает необходимости, что каждая из них должна быть законченным компонентом образовательного процесса, иметь свои вполне конкретизированные цели и задачи, а также ожидаемые результаты [1 – 3].

Взаимообусловленный характер практикам придает и направление современного педагогического образования на реализацию компетентностного подхода. Являясь базой проектирования программ обучения компетентностный подход, нацелен на успешность нового качества профессиональной практической подготовки, анализ динамики развития профессиональной компетентности обучаемых.

Детализация цели относительно каждого этапа практики выявляется в ожидаемых результатах. Более подробно рассмотрим, на какие ожидаемые результаты нацелен каждый период практики.

В целостном виде цель практики как значительного компонента подготовки бакалавра направления образования может быть выдвинута следующим образом: «участие в становлении компетентности бакалавров в рамках решения профессиональных задач в сфере избранной профессиональной деятельности».

«Учебно-исследовательская практика» ориентирована на процесс становления компетентности бакалавра в рамках исследования действительных проблем образования как базы проектирования и реализации профессиональной педагогической деятельности. Главный ценный смысл практики для бакалавра

заключается в том, что он в его процессе овладевает опытом осуществления целостного образовательного процесса в условиях реальной профессиональной деятельности. В ходе педагогической практики бакалавр решает профессиональные педагогические задачи в определенной области профессиональной деятельности (социальная сфера, образование).

Содержание учебно-исследовательской и педагогической практик, разработанное на основе компетентностного подхода, предполагает, что единицей проектирования и развертывания содержания является профессиональная педагогическая задача и производные от нее задания.

Содержание практической деятельности бакалавра включает создание инвариантной системы заданий, которая направлена на формирование готовности студента к самостоятельной реализации и проектирование образовательного процесса в основной школе, а также вариативной части, направленной на ожидания и интересы самого студента, задачи, решаемые современной школой в ходе реализации проектов инновационной деятельности и др. В вариативной части могут быть представлены задания, которые ориентированы на участие в управленческой деятельности, составление УМК, организации диагностических исследований, организацию досуговой деятельности, построение воспитательной системы и пр. Список заданий, которые входят в вариативную часть практики, не ограничен.

Результаты выполнения заданий, входящие в вариативную часть содержания практики, могут войти в «портфель достижений» студента, который по своей сути определит содержательное базовое составление резюме будущего специалиста.

В вариативной части содержания педагогической и учебно-исследовательской практики для определения тематики индивидуальных заданий учитываются такие факторы, как: возмож-

ности определенной базы практики; образовательный маршрут студента.

«Учебно-методический комплект», который обеспечивает реализацию программ практики в основной образовательной программе подготовки бакалавра реализуется на базе единых технологий, обеспечивающих структурированный процесс обучения студентов «из опыта». Сами технологии при этом выступают элементом содержания данных программ, не только средством реализации программ практической подготовки.

Структура «учебно-методического комплекта» (УМК) включает следующие компоненты: программы практик различных видов; задачник для студента; дневник практики; технологическая карта практики; контрольно-измерительные материалы.

УМК нацелен на создание среды обучения, которая посредством изменения позиции студента в образовательном процессе, использования совокупности образовательных технологий (информационных, рефлексивного обучения, обучения в сотрудничестве и др.), эффективных технологий оценивания, а также изменения характера взаимодействия педагога и студента, способствующему достижению студентами профессиональной компетентности.

Система рейтинговой оценки качества практической подготовки студентов позволяет обеспечить эффективное оценивание всех самостоятельных видов практической деятельности студентов в сфере их профессиональной деятельности, уровня их сложности и качество выполнения. Данная система является одним из главенствующих стимулов для получения практического опыта и базой для получения работы по своей специальности после окончания обучения в ВУЗе.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Алипханова Ф.М. Проблема развития познавательной активности в научно-педагогической литературе. *Информационные технологии в профессиональном образовании*: сборник материалов II Международной заочной научно-практической конференции. Под общей редакцией Хайбулаева М.Х., Раджабалиева Г.П. Махачкала, 2015: 157 – 161.
2. Алипханова Ф.Н. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях компетентностного подхода. *Научные исследования и образование*. 2016; 4 (24): 52 – 56.
3. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. *Психолого-педагогические технологии в процессе формирования способности к педагогическому самоменеджменту у студентов педагогического вуза*: монография. Москва, 2016.

References

1. Aliphanova F.N., Aliphanova F.M. Problema razvitiya poznatel'noj aktivnosti v nauchno-pedagogicheskoj literature. *Informacionnye tehnologii v professional'nom obrazovanii*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obschej redakciej Hajbulaeva M.H., Radzhabaliev G.P. Mahachkala, 2015: 157 – 161.
2. Aliphanova F.N. Professional'naya podgotovka bakalavrov v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2016; 4 (24): 52 – 56.
3. Aliphanova F.N., Gamzaeva M.V. *Psihologo-pedagogicheskie tehnologii v processe formirovaniya sposobnosti k pedagogicheskomu samomenedzhmentu u studentov pedagogicheskogo vuza*: monografiya. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 371

Alikhanova R.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: asya9219@mail.ru
Alikhanova A.R., postgraduate, Department of pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: asya9219@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON ETHNO-PEDAGOGICAL VALUES. The article substantiates the pedagogical conditions of interaction between the family and the school in the spiritual and moral education of younger schoolchildren on ethno-pedagogical values. It was revealed that the education of the spirituality of junior schoolchildren in the interaction of the family and the school will be effective, if the teacher's information and educational work with parents is carried out, if there is purposeful influence of the teacher on the spiritual enrichment of the family environment through pupils, if activation of cooperation, partnership in the triad "teacher – parents – pupil" is carried out. It is also important, when the active use of ethno-pedagogical values is realized. The attention of the researchers is focused on the advisability of using ethno-pedagogical values in organizing a "pedagogical school" for parents, parents' lectures, spiritual lessons, creating situations, involving children in spiritual activities, and encouraging spiritual actions.

Key words: pedagogical conditions, interaction, family, school, upbringing of spirituality, junior schoolchildren.

R.A. Алиханова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: asya9219@mail.ru
A.P. Алиханова, аспирант 4 года обучения, каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: asya9219@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ

В статье обоснованы педагогические условия взаимодействия семьи и школы в духовно-нравственном воспитании младших школьников на этнопедагогических ценностях. Выявлено, что воспитание духовности младших школьников во взаимодействии семьи и школы будет эффективным, если: будет осуществляться информационно-просветительская работа учителя с родителями; целенаправленное воздействие учителя на духовное обогащение семейной среды через воспитанников; активизация сотрудничества, партнерства в триаде «учитель – родители – ученик»; активное использование этнопедагогических ценностей. Акцентировано внимание на целесообразности использования этнопедагогических ценностей при организации «педагогической школы» для родителей, родительского лектория, уроков духовности, создание ситуаций, привлечения детей к духовным видам деятельности, побуждение к духовному поступку.

Ключевые слова: педагогические условия, взаимодействие, семья, школа, воспитание духовности, младшие школьники.

Научный интерес к проблеме взаимодействия семьи и школы как залога полноценного личностно-духовного становления школьников стремительно растет в современных условиях развития современного общества, в условиях потери искренности в человеческих взаимоотношениях. Об актуальности и важности очерченного выше аспекта свидетельствует Конвенция ООН о правах ребенка, где отмечается, что для полного и гармоничного развития личности ребенку нужно, чтобы он рос в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания. В нормативных документах РФ отмечается, что семья является естественной средой для физического, духовного, интеллектуального, культурного, социального развития ребенка и несет ответственность за создание надлежащих условий для этого, поскольку именно здесь закладываются основы для становления мировоззрения, убеждений, ценностных ориентаций, нравственных идеалов, эстетического вкуса, предпочтений, социального поведения ребенка. Анализ научных исследований [1 – 3 и др.] подтверждает активный интерес ученых к проблемам взаимодействия родителей и педагогов в решении вопросов воспитания духовной культуры подрастающего поколения, актуализацию использования этнопедагогических ценностей в духовно-нравственном воспитании младшего школьника, развитии его духовной культуры в процессе взаимодействия семьи и школы, гармонизации условий духовно-нравственного воспитания школьников. Однако формирование духовности младших школьников на этнопедагогических ценностях во взаимодействии семьи и школы как авторитетных, влиятельных и значимых для ребенка младшего школьного возраста институтов общества остается мало исследованным в отечественной педагогике. Зато большое внимание уделяется воспитанию духовности у подростков и старшеклассников, хотя в этот период развития ребенка у нее уже сформированы ведущие ценностные ориентации, жизненные убеждения и принципы и влиять на их формирование или коренное изменение гораздо труднее, чем создать благоприятные условия для их воспитания еще в младшем школьном возрасте, заложить основы духовности, открыть суть истинных ценностей, направить развитие в русло духовного совершенствования и саморазвития.

Выявление состояния воспитанности духовности младших школьников и мониторинг взаимодействия родителей и учителей обуславливают необходимость оптимизации указанного процесса путем использования этнопедагогических ценностей. В русле исследования, прежде всего, отметим, что мы исходим из того, что процесс воспитания духовности реализуется путем освоения учащимися знаний, которые аккумулируют в себе ценности народа. С этих позиций приоритетным направлением воспитания духовности младших школьников является приобщение их к этнопедагогическим ценностям как к осознанным смыслам жизни, в результате чего у детей вырабатывается ценностное отношение к миру, ближайшему окружению и самому себе. При этом выбор (рефлексия) определенной ценности является мотивом деятельности. Таким образом, этнопедагогические ценности оказываются в центре формирования эмоциональных состояний и воплощаются в духовных видах деятельности, сознательному стремлению к совершенству (самосовершенствованию), в приобретении и реализации духовного опыта. При таком подходе вполне правомерно выстраивается такая логика процесса воспитания духовности: знание – ценность (мотивы, потребности) – рефлексия – духовно-направленная деятельность – качество (духовность), что дает возможность выделить и обосновать педагогические условия эффективного взаимодействия семьи

и школы в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Условия создают ту среду, пространство, где возникают, существуют и развиваются явления, процессы. Отсюда педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач.

Целесообразно отметить, что прежде чем воспитывать детей, следует воспитать их родителей, в чём приоритетная роль должна принадлежать учителю, школе, в частности, начальной школе, как «культурно-социальной среде для каждого школьника, где формируется и отрабатывается социальный опыт» [1], где усваивается система ценностей, норм, стереотипов общества, формируется система внутренних регуляторов, где ребенок не просто адаптируется к жизни, а является его создателем, самореализуется, изменяя себя. Поэтому, вполне закономерно возникают следующие задачи:

- накопление педагогических знаний, необходимых родителям для духовного воспитания детей;
- самовоспитание (саморазвитие) учителей и родителей как субъектов воспитательного процесса;
- конструктивный диалог, тесное сотрудничество, взаимодействие семьи и школы для одухотворения семейных отношений, чтобы услышать непроизнесенные ребенком, понять мотивы его поступков, почувствовать истинные желания и потребности его внутреннего мира, способствовать становлению духовного опыта ребенка [2].

Сквозь призму вышесказанного можно определить такие педагогические условия, при которых взаимодействие семьи и школы будет эффективным в духовно-нравственном воспитании младших школьников:

- 1) информационно-просветительская работа учителя с родителями с использованием этнопедагогических ценностей;
- 2) целенаправленное воздействие учителя на духовное обогащение семейной среды через воспитанников;
- 3) активизация сотрудничества, партнерства в триаде «учитель – родители – ученик».

Заметим, эффективность духовно-нравственного воспитания учащихся начальных классов обеспечивается взаимообусловленностью и интегративностью использования этнопедагогических ценностей [3].

Информационно-просветительская работа учителя с родителями – аккумулирует теоретико-практическую подготовку родителей к воспитанию духовности младших школьников через организацию:

- «педагогической школы» для родителей, главной целью которой является формирование у родителей потребности в создании собственной авторской семейной педагогики, проекта «счастливого семейного бытия», где царят любовь, взаимовысказанность, духовность, предусматривающая максимальную мобилизацию их внутренних ресурсов;
- родительского лектория (лекция – развернутое, системное изложение в доступной форме определенной проблемы), приоритетными принципами обеспечения успешности которого являются: целеустремленность – каждое выступление (лекция, беседа, сообщение и т.д.) должно иметь цель, соответствовать уровню воспитанности и запросам родителей, способствовать их продвижению в освоении семейной духовной этнопедагогики; систематичность (спланированность) содержательность, должно быть содержательным, что обуславливает необходимость тщательного обдумывания «композиции» выступления; мастерство, которое проявляется в том, чтобы сказанное было услышано, а

это, в свою очередь, требует овладения специальными приемами изложения, способами активизации внимания слушателей (умение определить цель, выделить главное, подать содержание выступления, используя доступный теоретический и практический материал и т. п.); творчество – захватить родителей определенной проблемой, привлечь членов семьи к заинтересованной беседе об этнопедагогических ценностях, предложить общие рекомендации по выработке тактики взаимодействия, в частности через такие рубрики лектория, как «Этнопедагогика для родителей», «Полезная информация», «Включаемся в дискуссию», «Советы родителям», «Духовные ориентиры в фольклоре» и др.;

- дискуссий, психологических тренингов, индивидуального консультирования, выполнения практических заданий, проведение родительских собраний (сборы-консультации, собрания-беседы), что пробуждает рефлексивную активность родителей, превращает семью из стихийного в управляемый фактор влияния на духовно-нравственное воспитание детей, в частности младшего школьного возраста [4].

Целенаправленное воздействие учителя на духовное обогащение семейной среды на этнопедагогических ценностях требует построения такого воспитательного пространства, основанного на обогащении всех компонентов духовности школьника (побудительно-аксиологический, когнитивный, процессуально-поведенческий) в самостоятельной духовной деятельности, углублении интереса родителей к духовному миру детей, к обстоятельствам и ситуациям духовного содержания, их открытости по приобретению нового духовно-нравственного опыта.

Для корректного толкования исходных позиций вышеупомянутого условия считаем необходимым, прежде всего, внести некоторые уточнения относительно разграничения понятий «среда» и «пространство». Существует мнение, что соотношение категорий «среда» и «пространство» аналогично корреляции «части» и «целого», поскольку «пространство» является многомерным феноменом, а «среда» – лишь один из его измерений.

Понятие «среда» в справочной литературе трактуется как совокупность природных или социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-либо организма (окружающая среда), группы людей, связанных общностью профессии, интересов (художественная среда) [5]. Понятие «среда» отражает зависимость и взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, его взаимодействие с окружающими. В этом контексте правомерно понимать под средой ближайшее окружение субъекта, во взаимодействии с которым он формирует и проявляет свои лучшие качества. [6].

Понятие «пространство» в справочной литературе определяется как категория, характеризующая сосуществование объектов, их взаимодействие, протяженность и структуру материальных систем; в частности, социальное пространство – это поле социальной деятельности, которое содержит совокупность значимых социальных групп, индивидов, объектов в том или ином их взаимном расположении [7].

В русле исследования школа рассматривается нами как многокомпонентная духовная среда, которая строится на основе гуманистических ценностей, позволяет детям самоопределяться в различных видах деятельности и во взаимодействии с различными сообществами (родителями, учителями, сверстниками и т.д.); учителям – создать условия для духовного наполнения «смыслового поля сознания» младших школьников путем вовлечения их в различные виды совместной деятельности; родителям – активно участвовать (как партнёрам) в создании определённой среды. При этом главным является создание творческой, духовной атмосферы в кругу семьи, доброжелательных, толерантных отношений между детьми и их родителями, удовлетворение потребности детей в защите, любви, уважении, понимании, поддержке, общении, сохранении и укреплении здоровья; отношение к ребенку как к ценности, индивидуальности, самостоятельного субъекта воспитания. Нами определены следующие средства целенаправленного воздействия учителя на духовное обогащение семей своих воспитанников:

- уроки духовности, направленные на обогащение учащихся знаниями об этнопедагогических ценностях, приобщение к общечеловеческим идеалам, формирование собственного духовного идеала, представлений младших школьников о духовно богатой личности, духовных ценностях чеченского народа, положительной «Я»-концепции, устойчивых ценностных эмоцио-

нальных отношений к себе, окружающим, миру в целом, способности к рефлексии, адекватной самооценки, воспитанию духовно-нравственных качеств (доброты, честности, достоинства, милосердия), мотивации самосовершенствования, коррекции нежелательных черт характера и поведения, приобретение собственного духовного опыта в духовно-направленных видах деятельности;

- этические беседы – диалогическое взаимодействие, которое предполагает реализацию информативной (передача и прием информации), регулятивно-коммуникативной (воздействие на поведение), аффективно-коммуникативной (выражение и передача эмоций, переживаний) функций общения, в процессе которой у детей младшего школьного возраста формируются представления о честности, правдивости, скромности, дисциплинированности, коллективизме, сознательное отношение к выполнению правил поведения, что побуждает учащихся к положительным духовно-нравственным поступкам;

- создание ситуаций привлечения детей к духовным видам деятельности, побуждение к духовному поступку, формирование духовных качеств детей, пробуждение духовных эмоций и чувств (эстетические переживания, радость от постижения народных ценностей и идеалов и т. д.) с последующей их рефлексией, упражнения, ролевые игры (игровые формы взаимодействия) с присущей им свободой, состоятельностью, которые актуализируют самореализацию личности и дают ей возможность определенной игрой реализовать свой потенциал.

Реализация третьего педагогического условия – активизация сотрудничества, партнерства в триаде «учитель – родители – ученик» – направлена на выстраивание семьей и школой конструктивного диалога в отношениях с ребенком.

Д.А. Бежевец подчеркивает, что мысль не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, которые вместе ищут истину. Совершенно очевидно, что диалог дает возможность человеку обрести способность углубляться в себя, осознавать собственные переживания, открывать мир чувств [8].

К эффективным формам обучения инновационным подходам сотрудничества, партнерства в духовно-нравственном воспитании младших школьников относим семейно-школьную программу взаимодействия «Мы вместе, мы партнеры», доминантой которой является индивидуальный подход к каждому ребенку, основанный на принципах педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного взаимодействия, педагогического содействия становлению духовного опыта ребенка, его одухотворении такой деятельностью, которая волнует, удивляет, вдохновляет, восхищает, глубоко проникает в душу, побуждает к активной деятельности. В то же время данная программа будет предусматривать сотрудничество, партнерство учителей и родителей, их взаимную ответственность, доверие друг к другу, сопереживание через использование различных интерактивных методов, которые помогают организовать и развернуть субъект-субъектное взаимодействие (ролевая игра; групповая дискуссия, работа в малых группах; творческие задания; мозговая атака; поучительные истории, яркие метафоры, сказочные рассказы; психогимнастические, игровые, тренировочные упражнения и т. д.).

Эффективное взаимодействие семьи и школы в духовно-нравственном воспитании младших школьников на этнопедагогических ценностях нужно создавать терпеливо, находя адекватные пути, средства отладки заинтересованного, активного сотрудничества, строя отношения с родителями (и их детьми) на основе уважения, равенства, доброжелательности, партнерства. Подтверждено, что младший школьный возраст – это возраст, в котором закладываются первоосновы нравственного осознания собственных действий, поведения, который в определенной степени характеризуется следующими положительными чертами, как чуткость, непосредственность, доверие, интерес. Младший школьник способен выражать заботу не только на уровне эмоций, но и поступками. Для учащихся данного возраста лидируют такие качества и представления, как вежливость, доброжелательность, милосердие, взаимопомощь, щедрость, гостеприимство, внимание к другим, уважение к старшим, то есть определяющие черты и критерии национального характера. На сегодняшний день приоритетным для младших школьников является воспитание, прежде всего на лучших традициях семьи, своего рода, менталитета республики.

Библиографический список

1. Иванова Л.Б. Нравственность – основа воспитания детей. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии*. 2016; 3-1 (48): 25 – 31.
2. Ражина И.Н., Супрунова Л.Л. Концептуально-правовые основания взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2016; 9: 31 – 38.
3. Татаринцева Е.А., Андриенко Н.К. Педагогическое обеспечение подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников. *Глобальный научный потенциал*. 2017; 9 (78): 100 – 102.
4. Абдуразакова Д.М., Ибрагимова З.Н. Семья и школа как факторы социализации детей младшего школьного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 83 – 84.
5. Беличенко И.П. *Взаимодействие семьи и школы в духовно-нравственном воспитании младшего школьника*. Available at: infouroc
6. Ковалив А.Ю. Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников во взаимодействии семьи и школы. *Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования*. 2013; 19: 47 – 50.
7. Ражина И.Н. Педагогические условия взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016: 64 – 74.
8. Бежевец Д.А. Взаимосвязь школы и семьи в духовно-нравственном образовании школьников. *Современные научные исследования и инновации*. 2014; 4.

References

1. Ivanova L.B. Nrvstvennost' – osnova vospitaniya detej. *Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2016; 3-1 (48): 25 – 31.
2. Razhina I.N., Suprunova L.L. Konceptual'no-pravovye osnovaniya vzaimodejstviya shkoly i sem'i v duhovno-nrvstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2016; 9: 31 – 38.
3. Tatarinceva E.A., Andrienko N.K. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki buduschih pedagogov k vzaimodejstviyu s roditel'yami v razvitii duhovno-nrvstvennoj sfery mladshih shkol'nikov. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2017; 9 (78): 100 – 102.
4. Abdurazakova D.M., Ibragimova Z.N. Sem'ya i shkola kak faktory socializacii detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 83 – 84.
5. Belichenko I.P. *Vzaimodejstvie sem'i i shkoly v duhovno-nrvstvennom vospitanii mladshego shkol'nika*. Available at: infouroc
6. Kovaliv A.Yu. Osobennosti duhovno-nrvstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov vo vzaimodejstvii sem'i i shkoly. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj gosudarstvennoj akademii obrazovaniya*. 2013; 19: 47 – 50.
7. Razhina I.N. Pedagogicheskie usloviya vzaimodejstviya shkoly i sem'i v duhovno-nrvstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016: 64 – 74.
8. Bezhevec D.A. Vzaimosvyaz' shkoly i sem'i v duhovno-nrvstvennom obrazovanii shkol'nikov. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2014; 4.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 37.047

Belousova A.K., *methodologist, Center of Professional Education, Khakass Institute for the Development of Education and Advanced Studies (Abakan, Russia), E-mail: mac_03@mail.ru*

INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A CONDITION OF FORMATION OF THE ADEQUATE STATUSES OF PROFESSIONAL IDENTITY AT SCHOOL STUDENTS. The article reveals a problem of formation of labor self-determination of adolescents, who experience a crisis in formation of their personal identity, in particular, their professional identity. The purpose of the article is to determine the impact of the organizational and pedagogical conditions of the basic, general and additional professional education that are being implemented in the context of network interaction, on the formation of adequate statuses for professional identity. The article presents a number of questions, within the framework of the problem under consideration, in the solution of which the schoolchildren need pedagogical assistance. Organizational and pedagogical conditions for orienting schoolchildren to choose a profession are defined. A model of interaction between educational organizations is presented.

Key words: professional identity, integration, professional self-determination, professional orientation, additional education.

А.К. Белоусова, методист «Центра профессионального образования», ГАОУ РХ ДПО «Хакасского института развития образования и повышения квалификации», г. Абакан, E-mail: mac_03@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНЫХ СТАТУСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема формирования трудового самоопределения подростков переживающих кризис становления личностной идентичности, в частности профессиональной идентичности. Цель статьи – определить влияние организационно-педагогических условий реализуемых, в контексте сетевого взаимодействия основного общего, дополнительного и профессионального образования на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности. В статье представлен ряд вопросов, в рамках рассматриваемой проблемы, в решении которых школьникам необходима педагогическая помощь. Определены организационно-педагогические условия ориентирования школьников на выбор профессии. Представлена модель взаимодействия образовательных организаций. Сделаны выводы о том что, взаимодействие основного, дополнительного и профессионального образования положительно влияет на формирование у школьников адекватной профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, сетевое взаимодействие, профессиональное самоопределение, профессиональное ориентирование, дополнительное образование, профессиональное образование, практико-ориентированное сопровождение профессионального самоопределения школьников.

В процессе онтогенетического развития человека, немало важное место занимает подростковый возраст, это связано с тем, что в старшем школьном возрасте, перед молодыми людьми встают следующие задачи: преодоление зависимости от старшего поколения (родителей), через достижение своеобразной автономии; формирование личностной идентичности,

самоопределения подразумевающим формированием «Образ – Я».

Идентичность является сложным структурным образованием, состоящим из большого количества идентификаций: гендерная идентичность, национальная, профессиональная и т. д. Некоторые виды идентичности даруются молодому человеку из-

начально, практически с рождения; другие начинают осознавать только в подростковом возрасте. Чем разнообразнее структура идентичности, тем легче молодому человеку адаптироваться под постоянно изменяющиеся условия жизни [1].

В рамках проблемы идентичности личности особое место занимает профессиональная идентичность. В Советском Союзе устойчивая профессиональная идентичность считалась обязательным элементом государственной идеологии и показателем гражданской зрелости личности. На современное экономическое положение в стране и социальную стабильность общества отрицательное влияние оказало повышение уровня индивидуальной свободы, а так же отказ от идеологической парадигмы. Материальные интересы стали существенно главенствовать над такими факторами как «преданность профессии», что повлияло на эмиграцию специалистов из сфер деятельности жизненно важных для общества, в более оплачиваемые отрасли деятельности [2].

Обзор научной литературы. Американский психолог Э. Эриксон считает формирование идентичности основным барьером, стоящим перед молодыми людьми на пути к взрослости. Под идентичностью он понимал субъективное чувство непрерывности и тождественности самому себе, осознание собственной временной протяженности, осознание уникальности собственной личности, чувство причастности к социальным идеалам и ценностям той группы, к которой относит себя личность.

Российские учёные рассматривают профидентичность как некий интегративно-психологический феномен. Он, в частности, указывает на степень принятия избранной профессиональной деятельности в качестве основного средства самореализации, самоопределения и результат длительного развития личности под влиянием социальных условий (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Ю.А. Кумырина, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер и др.) [3].

Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, в своих трудах подчеркивали важность направленности деятельности подростка на усвоение норм поведения, трудового самоопределения, успешной социализации в обществе. В подростковом возрасте отчетливо проявляется потребность «быть личностью». В процессе общения и взаимодействия со сверстниками подросток стремится к самоутверждению, пытается понять себя, свои положительные и отрицательные качества, определиться с выбором профессионального и дальнейшего жизненного пути.

Выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых молодым человеком перед окончанием школы. Характерные для этого периода жизни становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, определение позиции в жизни активизируют процессы личностного самоопределения, проектирования себя в профессии [4].

Для того, чтобы полностью сформировалась профессиональная идентичность человека, необходимо ознакомиться с реальным содержанием профессии, условиями труда и т.д., а это недостижимо без минимальной включенности в профессиональную деятельность, которая не всегда представляется возможной для старшеклассника [5]. Наряду с этим, для данного возраста свойственно практически полное отсутствие опыта профессиональной деятельности в какой бы то ни было области. Поэтому подросток должен делать выбор только на основании осознания своих интересов и получения исчерпывающей информации об особенностях и требованиях той или иной профессии. Порой единственным критерий, по которому оценивается достоинство той или иной профессии, – её финансовая престижность.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска путей более эффективной организационно-педагогической, психологической помощи подросткам и юношам, переживающим кризис становления идентичности, в частности – профессиональной идентичности. Поздний подростковый и ранний юношеский периоды жизни человека сопровождаются особенно интенсивным переживанием проблем, связанных с профессиональным будущим.

Для решения данного вопроса необходима система действий по практико-ориентированному сопровождению профессионального самоопределения, на локальном, муниципальном и региональном уровне управления образованием. *Цель статьи* – определить влияние организационно-педагогических условий реализуемых, в контексте сетевого взаимодействия основного общего, дополнительного и профессионального образования на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности.

Взаимодействующими организациями выступают: муниципальное бюджетное учреждение г. Абакана «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи», отдел профессионального самоопределения школьников, как учреждение, имеющее функции дополнительного образования, а так же более десятка средне образовательных школ города, и образовательных организаций среднего профессионального образования.

Методология исследования. Отечественные и зарубежные исследователи занимаются проблемой идентичности личности в различных аспектах: эго-идентичности (Дж. Мид, Э. Эриксон); развития личности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев); самосознания (Н.В. Антонова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.); профессионального самоопределения (М.А. Бендюков, Е.М. Борисова, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников, И.П. Соломин, П.А. Шавир, В.Д. Шадриков, и др.

Учитывая исследовательский опыт обозначенных ученых, было проведено исследование, позволившее определить влияние процесса интеграции основного и дополнительного образования на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности у учащихся старших классов, имеющих ключевое значение для дальнейшего формирования целостной профессиональной идентичности, которая является одним из основных компонентов в составе эго-идентичности человека.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были определены следующие организационно-педагогические условия формирования профессиональных намерений, а так же адекватных статусов профессиональной идентичности:

- разработка модели практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций основного общего, дополнительного и профессионального образования;
- разработка комплекса программно-методического обеспечения практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций;
- внедрение в образовательно-воспитательную среду ориентирования школьников на выбор профессии практико-ориентированных образовательных технологий, форм и методов обучения и воспитания.

При разработке модели практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций, были определены следующие задачи, на решение которых направлена данная модель:

- изучение особенностей и проблем образовательной и воспитательной деятельности субъектов в плане способствования формированию профессиональных намерений у школьников;
- выработка эффективных организационно-педагогических условий, стимулирующих рост профессионального самоопределения, что, в конечном итоге, приведет к высокому уровню адаптации старшеклассников к условиям обучения в профессиональных образовательных организациях, сформированности профессионального сознания,
- повышение конкурентоспособности и востребованности выпускников.

Разработанная нами модель является универсальной и может быть внедрена и успешно реализована в процессе интеграции других видов образовательных организаций.

Разработанный комплекс программно-методического и информационного обеспечения практико-ориентированного взаимодействия образовательных организаций включает:

- две программы внеурочной деятельности (по профессиональной ориентации) по социальному и обще интеллектуальному направлению («Калейдоскоп профессий для 5-х классов» и «Калейдоскоп профессий для 6-7 классов»);
- методическое пособие «Атлас востребованных профессий и профессиональных проб «Пропуск в профессию» для педагогических работников образовательных организаций основного, среднего профессионального и дополнительного образования;
- информационного ресурса «Атлас востребованных профессий и профессиональных проб Республики Хакасия «Пропуск в профессию»» (<https://profproba-19.nethouse.ru>), для учащихся старших классов средне образовательных школ.

На преемственном этапе педагогического сопровождения самоопределения школьников (5-8 класс) в ходе практико-ориентированной интеграции образовательных организаций, были реализованы три интегративных программы внеурочной деятельности (по профессиональной ориентации) по социаль-

ному и обще интеллектуальному направлению, «Калейдоскоп профессий» для 5 класса, «Калейдоскоп профессий» для 6-7 класса, а так же несколько модулей программы дополнительного образования «Проффид» с 5 по 8 класс.

Например, в 6 классе программа рассчитана на 34 часа и предусматривает выполнение работ в пяти обязательных разделах: «Люди людям», «Хранители природы», «Властелины знаков», «Дрессировщики техники», «Творцы прекрасного», смыслообразующим принципом построения тематики разделов является классификация типов профессий по Е.А. Климову, теоретический и практический материал направлен на углубление и расширение имеющихся знаний и представлений о мире профессий и практических умений. В 7 классе программа так же рассчитана на 34 часа и предусматривает выполнение работ в шести обязательных разделах: «Профессии отраслей образования и здравоохранения», «Профессии отраслей сельского и лесного хозяйства», «Профессии отраслей строительства и промышленности», «Профессии отраслей торговли, финансов и кредита», «Профессии государственного управления и правопорядка», «Профессии искусства, культуры и систем массовых коммуникаций», смыслообразующим принципом построения тематики разделов являются виды отраслей профессиональной деятельности.

На этапах педагогического сопровождения самоопределения школьников «развитие самосознания» (8-9 классы) и «уточнение социально-профессионального выбора» реализуется программа «Проффид» 9 – 10 классы.

В процессе освоения программы реализуется углубление и расширение знаний учащихся по предмету общеобразовательной школы, технология, а так же опережающее обучение по следующим предметам: физика, информатика, география, биология, искусство.

На этапе педагогического сопровождения школьников реализуем «развитие самосознания» в качестве практико-ориентированных методов профессиональной ориентации активно используются различные формы профессиональных проб: игровые, учебные, учебно-профессиональные и профессиональные.

Профессиональные пробы являются относительно новыми методами и формами работы с учащимися 8-9-х, 10-11-х классов, они записаны в «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования – 2015» ФГАО «ФИРО» (авторы В.И. Блинов, И.С. Сергеев и др.).

Цикл профессиональных проб в контексте формирования статусов адекватной идентичности, используются с целью создания условий для образования у школьников множества оценок «себя в профессии». Затем дальнейшего сопоставления данных оценок, сделанных по результатам каждой из пройденных профессиональных проб и в результате выявления наилучшего образа «себя в профессии», который является наиболее близким к представлению о собственном профессиональном призвании.

Профессиональные пробы направлены на: объективизацию профессионального выбора (наглядное практическое знакомство с циклом профессий); погружение в среду практико-ориентированного образовательно-воспитательного пространства и практико-ориентированной профессиональной деятельности; развитие компетенции (профессионального самоопределения, профессиональной ориентировки, профессионального выбора).

В зависимости от того, самостоятельно ли приобретена идентичность, сформировалась она или нет после кризиса в юности, канадский исследователь Дж. Марсиа классифицирует её по четырем статусам (типам): диффузная (неопределенная) идентичность – кризис не пережит, «Я» размыто, у человека отсутствует чувство непрерывности и тождественности в меняющемся мире, он еще не задумывался о своем профессиональном будущем; предрешенная (навязанная) идентичность – идентичность установлена без самостоятельного поиска и отражает идентичности других

людей; мораторий – человек перебирает возможные альтернативы развития, но преобладает нерешительность, находится в кризисе выбора дальнейшего профессионального развития, предполагающем перебор профессионально значимых альтернатив, интересов, ценностей, целей; достигнутая идентичность – вариант развития выбран, кризис пережит, «Я» знает, к чему стремиться, сделал один из множества альтернатив дальнейшего профессионального развития. Для старшеклассников статусы диффузной и предрешенной профессиональной идентичности являются неадекватными [3].

Психологическое тестирование проводилось на двух девятих классах школ города Абакана по методике «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» авторов А.А. Азбель, А.Г. Грецова. В исследовании приняли участие один экспериментальный класс, учащиеся, которых осваивают программы внеурочной деятельности и дополнительного образования на протяжении пяти лет (МБОУ «СОШ № 24», 10 «А»), один контрольный класс не включенный в процесс интеграции основного и дополнительного образования (МБОУ «СОШ № 10, 10 «А»).

Результаты исследования. Анализ результатов влияния интеграции на формирование статуса профессиональной идентичности у учащихся старших классов (по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецова) показал, что:

- в экспериментальном классе учащихся с навязанным статусом профессиональной идентичности выявлено не было, в контрольном классе было выявлено 8% учащихся с данным статусом профессиональной идентичности;
- в статусе моратория (кризиса выбора) количество учащихся двух классов оказалось равным между собой и составило 83%;
- учащихся со сформированной профессиональной идентичностью в экспериментальном классе было выявлено 58%, что составило на 25% больше чем в контрольном классе.

Результаты интерпретации проведенных диагностик по рефлексивному компоненту профессионального самоопределения школьников в экспериментальных классах представлены на рисунке 2. Определены следующие показатели: 7% школьников не способны дать адекватную самооценку профессионально важных качеств, склонностей, индивидуальных психологических особенностей и возможностей, находятся в статусе диффузной (неопределенной) профессиональной идентичности; 31% опанта не способны без помощи других лиц оценить свои профессиональные важные качества, склонности, индивидуальные психологические особенности и возможности, находятся в статусе предрешенной профессиональной идентичности, либо в статусе моратория, и лишь 62% – способны дать адекватную самооценку профессионально важных качеств, склонностей, индивидуальных психологических особенностей и возможностей, находятся в статусе достигнутой профессиональной идентичности.

Полученные результаты дали основание считать, что практико-ориентированное сопровождение профессионального самоопределения школьников, в контексте интеграции основного общего и дополнительного образования имеет положительное влияние на формирование адекватных статусов профессиональной идентичности, имеющих ключевое значение для дальнейшего формирования целостной профессиональной идентичности, которая является одним из основных компонентов в составе эго-идентичности человека.

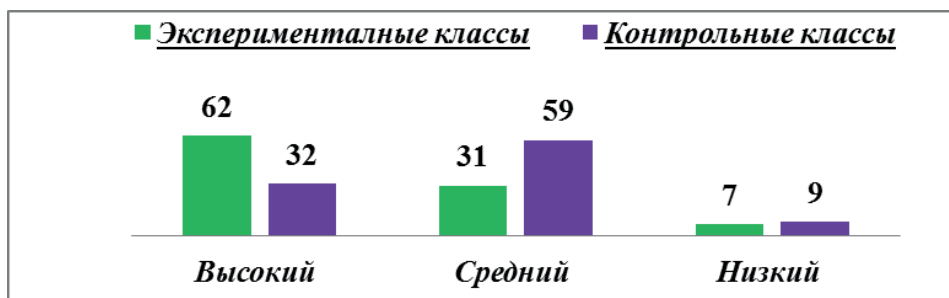


Рис. 1. Уровень сформированности адекватных статусов профессиональной идентичности

Библиографический список

1. Ярышева А.А., Ланина Е.М. Формирование профессиональной идентичности у подростков с нарушением интеллекта. *Вестник КГУ*. 2015; 2 (62); Т. 1: 138 – 141.
2. Магидович М.Л. *Профессиональная идентичность художника и социокультурные механизмы её формирования*. Диссертация ... кандидата соц. наук. Санкт-Петербург, 2005.
3. Албитова Е.П. Мобильная профидентичность в поиске и выборе специальности. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2011; 2: 149 – 156.
4. Пряжников Н.Н. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва: Воронеж: МОДЭК, 1996.
5. Азбель А.А. *Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2004.

References

1. Yarysheva A.A., Lanina E.M. Formirovanie professional'noj identichnosti u podrostkov s narusheniem intellekta. *Vestnik KGU*. 2015; 2 (62); T. 1: 138 – 141.
2. Magidovich M.L. *Professional'naya identichnost' hudozhnika i sociokul'turnye mehanizmy ee formirovaniya*. Dissertaciya ... kandidata soc. nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
3. Albitova E.P. Mobil'naya profidentichnost' v poiske i vybore special'nosti. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*. 2011; 2: 149 – 156.
4. Pryazhnikov N.N. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie*. Moskva: Voronezh: MOD'EK, 1996.
5. Azbel' A.A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional'noj identichnosti starsheklassnikov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 373.2

Boyakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior research associate, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

Piryazeva E.N., Cand. of Art Criticism, chief methodist, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: elpiry@mail.ru

GAME METHODS OF DEVELOPMENT OF MUSICALITY IN PRESCHOOL CHILDREN. The article discusses a problem of using games in the development of musical abilities and the mastery of knowledge from the music theory by preschool children. The main idea is justified by the correspondence of a game and a game situation with the specificity of music as an art and the specifics of the mental development of children of the preschool age. The article reveals the theoretical approaches to justifying the use of the game in musical activity. The materials of practical experience and fragments of the author's methodology, approved at the lessons in the system of supplementary education, are given. Conclusions are drawn that, when using the proposed methods to develop musicality, metaproject indicators are formed. Materials will be of interest to specialists in the field of musical education at preschools.

Key words: game, musical abilities, musicality, children of preschool age, musical literacy, musical image.

E.V. Боякова, канд. пед. наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: ekaterinavb@inbox.ru

E.N. Пирязева, канд. искусств., главный методист, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, E-mail: elpiry@mail.ru

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследовательские результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9.

В статье рассматривается проблема использования игры в развитии музыкальных способностей и освоения знаний из области теории музыки детьми дошкольного возраста. Основная идея обосновывается соответствием игры и игровой ситуации специфике музыки как искусства и особенностям психического развития детей указанного возраста. В статье раскрываются теоретические подходы обоснования применения игры в музыкальной деятельности. Приводятся материалы практического опыта и фрагменты авторской методики, апробированной на занятиях в системе дополнительного образования. Делаются выводы о том, что при использовании разработанной методики параллельно с развитием музыкальности формируются метапредметные показатели. Материалы будут интересны специалистам в области музыкального воспитания дошкольников.

Ключевые слова: игра, музыкальные способности, музыкальность, дети дошкольного возраста, музыкальная грамота, музыкальный образ.

Значение игры для развития ребенка дошкольного возраста невозможно переоценить. Рассмотрение вопроса о методике развития музыкальности связано с проблемой поддержания активности детской аудитории в процессе музыкальной деятельности. Одним из приемов, активизирующих музыкальную деятельность детей и поддержание к ней интереса, является занимательность. Её использование на музыкальных занятиях связано с созданием игровой ситуации. Игра является источником развития личности ребенка и соответствует особенностям детской психики. Об использовании игры для эстетического развития детей писал Д.Б. Эльконин. Он раскрыл специфику игры, её влияние на развитие детских интересов [1]. П.Ф. Каптерев, разрабатывая классификацию игр, выделил игры с «художественным элементом», в которых ребенок может «предчувствовать» свои действия. Подчеркивал, что художественные игры привлекательны для детей постоянной новизной игровой ситуации [2].

Л.С. Выготский указывал на признаки родства игры и искусства: эмоциональная реакция, социальная значимость, творческая реализация [3]. А.Н. Леонтьев особо выделял игру-драматизацию, которая, по его мнению, является переходной формой к эстетической деятельности с доминирующим «мотивом воздействия на других людей» [4, с. 507]. Психологические особенности художественной игры раскрыл Г.С. Тарасов, видя в ней форму освоения детьми социального опыта. Художественная игра процессуальна, индивидуальна, базируется на чувственном опыте личности ребенка. В ней процессуальность имеет творческий характер, придавая игре привлекательную для ребенка постоянную новизну. Исследователь подчеркивает, что музыкальной игре присуще тематическое построение, в котором со-исполнение музыки занимает ведущую позицию [5].

Музыкальные игры получили распространение в практике воспитания дошкольников. В них обучение проходит без особых

волевых усилий, игра создает психологический настрой на выполнение музыкальной деятельности. Это могут быть игры по типу сюжетно-ролевых, где «воображаемым полем» может быть литературное, изобразительное или музыкальное произведение. Или сюжет, придуманный самими детьми. В музыкальной игре ребенок, проживая содержание игры, опирается, прежде всего, на свой эмоциональный опыт и опыт музыкального восприятия. В ней дети легко переходят от ролей слушателей к ролям исполнителей и творцов. Такая ситуация оптимальна для развития музыкальности. Однако использование игры для развития музыкальных способностей и освоения теоретических знаний о музыке на занятиях с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного образования изучено недостаточно. На практике преобладает традиционный подход классно-урочной системы, в которой учитель озакачивает детей с новым знанием, а они заучивают материал. Учитывая, что усвоение теоретических сведений о музыке требует высокого уровня развития символической функции мышления, то часто процесс приобретает характер натаскивания.

Развитие музыкальности предполагает наличие творческой активности. Предпосылкой творчества выступает интерес к музыке, влияющий на характер музыкальной деятельности ребенка. Н.А. Ветлугина подчеркивала, что детское творчество имеет игровое и художественное начала. Созданный ребёнком творческий «продукт» отражает действительность, воплощенную средствами искусства. Одновременно это творческое воспроизведение, определяемое отношением ребенка к музыке. Чем выразительнее музыкальное сочинение, совершеннее содержащийся в нем музыкальный образ, тем сильнее его эмоциональное влияние на ребёнка и тем богаче собственное музыкальное творчество дошкольника [6].

Интересен опыт создания «Музыкального букваря», который задумывался Н.А. Ветлугиной как пособие для музыкального развития в семье. В нем в игровой форме автор предлагала музыкальные игры, позволяющие в доступной форме заинтересовать ребенка музыкой, научить петь простые мелодии по нотам. В методических рекомендациях к пособию Н.А. Ветлугина пишет: «Книга является первой попыткой создать систему обучения пению по нотам детей младшего возраста, с тем, чтобы обеспечить развитие мелодического слуха, чувства ритма, голоса (все упражнения даны на звуках ФА первой октавы – ДО второй октавы, то есть на звуках, удобных для пения детей этого возраста)» [7, с. 94]. В букваре каждая песенка иллюстрировалась, чтобы ребенок, сидя рядом с музицирующим взрослым, слушал музыку и смотрел на картинку. Система доступных возрасту заданий способствовала воспитанию интереса к музыкальным занятиям и развитию музыкального слуха.

В 1985 году «Музыкальный букварь» был значительно переработан. В пояснениях к первому разделу Н.А. Ветлугина писала, о том, что для приобщения к музыкальному искусству ребенок должен пережить эмоциональное содержание произведения. Переживание доброго и злого, красивого и безобразного введут ребенка в мир эстетических и нравственных чувств. Содержимое второго раздела направлено на раскрытие перед ребенком художественно-образной сущности музыки. В третьем разделе подробно изложена методика введения детей в сложный мир средств музыкальной выразительности: интонации, ритма, гармонии, темпа, звуковысотных соотношений, динамики, тембра [8].

Основную цель дидактических игр Н.А. Ветлугина видела в развитии музыкального восприятия. Она разделяла музыкально-дидактические игры на следующие виды: спокойное музицирование с игровыми пособиями, подвижные соревновательные игры, хороводы. В особую группу игр Н.А. Ветлугиной выделялись творческие музыкальные игры, где от детей требовалось комбинировать музыкальные фразы, танцевальные движения, проявляя фантазию. В музыкально-игровых композициях, еще одной группе, согласно Н.А. Ветлугиной, сочетаются разные виды музыкальной деятельности с элементами театрализации. Такие игры развивают композиционное мышление, ставят ребенка в позицию автора-творца. Музыкально-игровые композиции сочетают все виды музыкальной деятельности и элементы театрализации, что делает детей соавторами произведения искусства, и, следовательно, создает условия для личностного развития [8].

И. Хейзинга, провозглашавший идею о том, что культура носит игровой характер, отмечал ряд признаков игры, среди которых: свобода, выход из рамок во временную сферу деятельности, ограничение пространства и времени, изолирующие

играющих от повседневной жизни, повторяемость, что позволяет транслировать игру как духовную традицию, порядок внутри игрового пространства, элемент напряжения в игре, наличие правил, социализирующая функция игры [9]. Эти свойства применимы для создания методологии игры при развитии, в частности, музыкальных способностей.

Свободный выход из рамок во временную сферу деятельности позволяет детям очутиться в особом мире музыки, где можно действовать согласно четко установленным правилам. Это дает направленность на развитие эмоционального компонента, что, по мнению Б.М. Теплова, является главным признаком музыкальности, позволяющим распознавать звуковысотное и ритмическое движение, а также узнавание мелодии [10].

Г.И. Шатковский, занимавшийся развитием музыкального слуха детей, начиная с 3–4-х летнего возраста, утверждал, что при изучении какого-либо явления, необходимо ухватить его сущность, не усложняя при этом формулировку понятия [см. Г. Шатковский]. Действительно, если объявить, что «мажорным ладом или мажором называется такой лад, в котором на тонике образуется мажорное трезвучие» [Способин 1968: с. 88], то ни один ребенок не поймет сказанного. Это значит, ему будет не интересно заниматься музыкой и, скорее всего, его занятия вскоре после озвучивания подобной терминологии, закончатся.

В разработанной и апробированной в системе дополнительного образования авторской системе игр на развитие музыкальности, теория музыки объясняется детям через введение игрового или сказочного сюжета. Целесообразно обрисовать детям особый мир музыки, населенный волшебными существами, где, наряду с прочими, обитают волшебные герои, такие же дети, как они, но наделенные особой, музыкальной силой. Сказочным героям необходимо дать имена: это – мальчик Ясносвет и его сестра Яснолика. Какие-то черты их характера, могут случайно совпадать со свойствами личностей дошкольников, посещающих развивающие занятия. С придуманными героями происходят разные музыкальные приключения. Уместна и форма квеста, предполагающая выполнение приключенческих заданий и поручений, связанных единой сюжетной линией. Например, можно поставить задачу перед героями Ясносветом и Ясноликой, а значит и перед учащимися, разыскать волшебную птицу Алконост, которая исчезла из волшебного музыкального мира, унеся с собой всю радость и музыку. Чтобы найти ее, нужно пройти, то есть освоить разные тональности. Так, о тональности можно рассказать следующую историю:

«Все города-лады в Мире Музыкальности расположены на определенной высоте, например, на высоте ноты До находится город-лад До разных стран-регистров. Высоту городов-ладов называют тональностью. В Мире Музыкальности есть мажорные города-тональности и минорные города-тональности. Первыми на пути искателей встретились мажорные города-тональности.

Натуральный мажор

– Мы стоим у ворот в мажорные города-тональности, – задумчиво произнес Ясносвет, рассматривая карту Мира Музыкальности на полянке, неподалеку от города-лада, лежавшего перед ними.

Как отличаются мажорные города-тональности друг от друга? – Поинтересовалась Яснолика.

– Отличие мажорных городов по тональностям или высоте заложено в их названии: До-мажор, Ре-мажор, Ми-бемоль-мажор, Фа-диез-мажор, – убедительно сказал ученый Такт.

Какие огромные здания, они прозрачные, – шептала Яснолика, восхищенно осматриваясь по сторонам, когда путешественники вошли в мажорный город-лад.

Все мажорные города большие и светлые, – парировал ученый Такт, – Они похожи строением своих семи улиц. Отвечают за строение и порядок Братья Тон и Полутон. А вот и они.

Здравствуйте, – заговорил с друзьями один из подошедших к ним братьев Тон, – это вы разыскиваете Алконост?

– Здравствуйте, Тон, здравствуйте, Полутон, – вежливо поздоровались все трое путешественников, – Да, это мы ищем птицу Алконост.

– Нас предупредил волшебник Хроматизм, что вам может понадобиться наша помощь, – подхватил разговор брат Полутон.

А где же волшебник Хроматизм? – поинтересовалась Ясносвет.

– Он здесь, в городе До-мажор, – ответил Тон, – думает, как красивее применять свои волшебные средства – диезы и

беомли в разных городах-тональностях, разрабатывает для этого тайную последовательность. Волшебник Хроматизм попросил проводить вас по городам-тональностям, начиная с города До-мажор. Вдруг птица Алконост здесь?

– Сейчас мы находимся на центральной площади Первой, главной улицы, – рассказывал Полутон, – её называют Тоника. Находясь на центральной площади города-тональности, ощущаешь приятное спокойствие, поэтому все жители города-тональности стремятся сюда. В городе До-мажор – Первая, главная улица – До. Предлагаю пройти по всем главным площадям города-тональности До-мажор.

Так путешественники вместе с братьями Тон и Полутон побывали на всех главных площадях города-тональности – Первой, Четвертой и Пятой улицах города-тональности До-мажор. Они узнали, что Четвертую улицу называют Субдоминанта, а Пятую – Доминанта. Это – звуки До – первая ступень, тоника, Фа – четвертая ступень, субдоминанта, Соль – пятая ступень, доминанта. Птицы Алконост там найти не удалось. Друзья изрядно устали обходить главные площади города-тональности До-мажор.

– Предлагаю вам, друзья, пообедать. Кафе в городах-тональностях можно найти на Первой, Третьей и Пятой улицах. На этих же улицах можно удобно расположиться в театрах, концертных залах, на скамеечках в скверах. Это – устойчивые улицы. В Мире Музыкальности их ещё называют устойчивыми ступенями.

Друзья с удовольствием остановились в кафе на Третьей улице, где сытно пообедали фасолевым супом и мясом по-мажорному. Подкрепив силы, они отправились дальше.

На Второй, Шестой и Седьмой улицах города-тональности было организовано интенсивное движение. Друзьям не удалось там задержаться, но было и так понятно – Алконост там нет.

– Увы, придется вернуться на центральную площадь Первой улицы, – сообщил искателям Тон.

– А как удобнее туда попасть? – спросила Яснолика.

– На Первую улицу легче всего добраться с Третьей, Пятой, Второй и Седьмой улиц.

– Тон, а если бы нам опять захотелось перекусить в кафе на Третьей улице, как удобнее туда попасть, – допытывалась Яснолика.

– На Третью прямой путь с Четвертой, – разъяснял Тон.

– Но если вдруг вы решите отправиться в кинотеатр на Пятой улице, – вмешался Полутон, лучше добраться туда с Шестой улицы.

– Так и написано в карте, – задумчиво произнёс Ясносвет, глядясь в схему.

Для закрепления на практике полученной информации, нужно предложить детям обыграть сказанное. Такие задания выполняются с большим удовольствием. Они не замечают обучения, а путешествуют, фантазируя, по музыкальному миру. Исправление ошибок детей в пении и коррекция интонации, которая в реальных условиях нередко воспринимается детьми враждебно, теперь является правилами игры, на которые не обижаются, а стараются как можно точнее выполнять.

Приведем описание игры:

Ребята, возьмите игральный кубик с разным количеством точек на каждой стороне и бросайте его на схеме города-ла-

да Мира Музыкальности. Представляйте каждый раз новый мажорный или минорный город-лад, сверяясь с его высотой с помощью фортепианной клавиатуры. Пойте ступень города-лада, соответствующую выпавшей цифре на игральном кубике. Если это неустойчивая ступень, спойте ближайшую к ней устойчивую, а затем первую ступень, тонику. Если выпала устойчивая ступень, спойте её, а затем тонику. Если выпала первая ступень, спойте её, а затем бросайте кубик дальше. Если дважды выпадает одна и та же цифра, то считайте, что второй раз выпала седьмая ступень (см. рисунок).

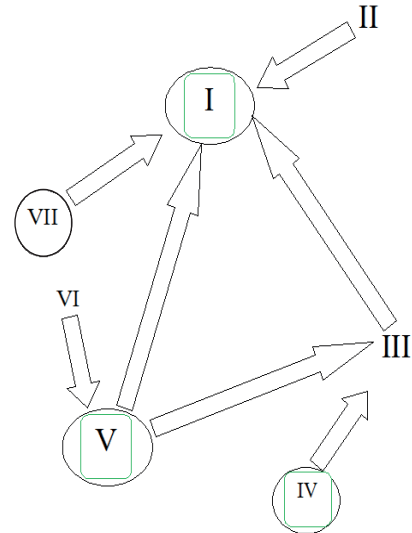


Рис. 1. Карта Мира Музыкальности

Итак, музыкальные способности естественно и эффективно развиваются в игровой деятельности. Благодаря возобновляемости игры достижение необходимого художественного результата позволяет, с одной стороны, создавать традиции в конкретной детской группе, с другой – осваивать необходимый комплекс музыкальных упражнений. Вместе с развитием музыкальности формируются некоторые метапредметные показатели. Среди них:

- свободное пение, овладение игрой на детских музыкальных инструментах, простыми танцевальными движениями, элементарной театральной импровизацией;
- навыки игры по правилам, подготавливающие детей к будущему школьному обучению и выходу во взрослую, самостоятельную жизнь;
- коммуникативные и социальные компетенции, навыки общения и взаимопомощи, умения действовать в коллективе и брать на себя ответственность.

Практические материалы исследования внедрены в работу групп эстетического развития в детских музыкальных школах. Могут использоваться в учреждениях дополнительного образования и дошкольных образовательных организациях разных видов.

Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.
2. Каптерев П.Ф. *Дидактические очерки*. Петроград: Земля, 1915.
3. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Санкт-Петербург: Азбука, 2016.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. *Проблемы развития психики*. Москва: Издательство Московского университета, 1981: 481 – 508.
5. Тарасов Г.С. Психология художественной игры (на примере младшего школьного возраста). *Спутник учителя музыки*. Составитель Т.В. Чельшева. Москва: Просвещение, 1993: 49 – 55.
6. Ветлугина Н.А. Взаимосвязь творчества и обучения на занятиях. *Художественное творчество в детском саду*. Под редакцией Н.А. Ветлугиной. Москва: Просвещение, 1974: 5 – 16.
7. Ветлугина Н.А. *Музыкальный букварь*. Москва: Музгиз, 1961.
8. Ветлугина Н.А. *Музыкальный букварь*. Москва: Музыка, 1985.
9. Хейзинга Й. *Ното Ludens. В тени завтрашнего дня*. Москва: ООО Издательство АСТ, 2004.
10. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва: Наука, 2003.
11. Шатковский Г.И. *Развитие музыкального слуха*. Москва: Музыка, 1996.
12. Способин И.В. *Элементарная теория музыки*. Москва: Музыка, 1968.

References

1. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 1999.

2. Kapterev P.F. *Didakticheskie ocherki*. Petrograd: Zemlya, 1915.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2016.
4. Leont'ev A.N. *Psihologicheskie osnovy doskol'noj igry. Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1981: 481 – 508.
5. Tarasov G.S. *Psihologiya hudozhestvennoj igry (na primere mladshego shkol'nogo vozrasta). Sputnik uchitelya muzyki*. Sostavitel' T.V. Chelysheva. Moskva: Prosveschenie, 1993: 49 – 55.
6. Vetlugina N.A. *Vzaimosvyaz' tvorchestva i obucheniya na zanyatiyah. Hudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu*. Pod redakciej N.A. Vetluginoj. Moskva: Prosveschenie, 1974: 5 – 16.
7. Vetlugina N.A. *Muzykal'nyj bukvar'*. Moskva: Muzgiz, 1961.
8. Vetlugina N.A. *Muzykal'nyj bukvar'*. Moskva: Muzyka, 1985.
9. Hejzinga J. *Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnja*. Moskva: OOO Izdatel'stvo AST, 2004.
10. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva: Nauka, 2003.
11. Shatkovskij G.I. *Razvitie muzykal'nogo sluha*. Moskva: Muzyka, 1996.
12. Sposobin I.V. *Elementarnaya teoriya muzyki*. Moskva: Muzyka, 1968.

Статья поступила в редакцию 09.05.18

УДК 337

Davydenko M.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),

E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru

Shelyugina O.A., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: olga.a.shel@gmail.com

Kiryushina Yu.V., Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: kuv@art.asu.ru

ARTISTICS AS A KEY CONCEPT IN THE SPHERE OF EDUCATION OF CULTURAL-AESTHETIC TOLERANCE OF A PERSON. The article examines aesthetic and art criticism category of “artistry” as a key in the process of cultivating the cultural and aesthetic tolerance of an individual. The authors substantiate the urgency of the problem under consideration: the development of culture and fine arts of the 20th and 21st centuries is characterized by the presence of a multitude of contradictory trends, concepts, artistic principles, which necessitates the development of a special quality in the contemporary recipient – cultural and aesthetic tolerance. In the article the concept of “artistry” is revealed, the interrelation between the concepts “artistry”, “artistic culture of a person”, “aesthetic culture”, “artistic evaluation” is traced. The article analyzes the notions of the main concept of “cultural-aesthetic tolerance”. The importance of education of cultural and aesthetic tolerance in the context of contemporary art culture characterized by gravitation towards polystylism and provocative behavior is revealed. The authors come to the conclusion that artistic evaluation is manifestation of artistic and aesthetic tolerance of the recipient. The practical experience of the authors, realized by them in the framework of reading the training courses on the philosophy of art and culture, is summarized, one of the methods of cultivating cultural and aesthetic tolerance within the educational process in a higher educational institution is formulated.

Key words: artistry, tolerance, cultural and aesthetic tolerance, aesthetic ideal, artistic evaluation.

М.В. Давыденко, канд. филос. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,

E-mail: davydenkomaryna@yandex.ru

О.А. Шелюгина, канд. искусств., доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,

E-mail: olga.a.shel@gmail.com

Ю.В. Кирюшина, канд. искусств., доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: kuv@art.asu.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению эстетической и искусствоведческой категории «художественность» как ключевой в процессе воспитания культурно-эстетической толерантности личности. Авторами обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы: развитие культуры, изобразительного искусства XX – XXI веков характеризуется наличием множества противоречивых направлений, концепций, художественных принципов, что вызывает необходимость развития у современного реципиента особого качества – культурно-эстетической толерантности. В статье раскрывается понятие «художественность», прослеживается взаимосвязь между понятиями «художественность», «художественная культура личности», «эстетическая культура», «художественная оценка». В статье анализируются концепции исследователей, посвященные сущности понятия «культурно-эстетическая толерантность». Выявляется значение воспитания культурно-эстетической толерантности в контексте современной культуры, характеризующейся тяготением к полистилизму и провокативности. Авторы приходят к выводу, что художественная оценка выступает проявлением художественно-эстетической толерантности реципиента. Обобщается практический опыт авторов, реализуемый ими в рамках чтения учебных курсов по философии искусства и культуры, формулируется один из методов воспитания культурно-эстетической толерантности в рамках учебного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: художественность, толерантность, культурная и эстетическая толерантность, эстетический идеал, художественная оценка.

Художественность – базовая методологическая категория искусствознания и эстетики, представляющая собой сущностную характеристику специфики явлений искусства, художественную ценность, синтетическое или системное качество всех сторон произведения, интегрирующее в себе ряд параметров (признаков художественности) [1, с. 207]. Исследование сущности художественности актуализируется в процессе осуществления художественного воспитания и образования, формирования художественной культуры личности: приобщение к культурному наследию, представленному в произведениях искусства по сути означает приобретение и усвоение новых культурных норм, познание особенностей, традиций, обычаев разных народов, воспитание уважения и терпимости к ценностям «чужой», «иной» культуры. Как социокультурный феномен, художественная куль-

тура выражает себя в искусстве – особой форме человеческого сознания, способного воспроизводить представления и образы, раскрывающие глубокие, всеобщие человеческие интересы в виде уникальных форм их проявления. По мысли Е.Ю. Ежовой, глубинным внутренним основанием феномена «художественная культура» выступает эстетическая культура – уровень способности **ценностно** воспринимать, по-человечески переживать и осмысливать действительность, обогащая содержание и формы выражения своей деятельности в мире [2, с. 59]. Одним из важнейших способов формирования эстетической культуры является художественное воспитание – формирование способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им. Процесс художественного воспитания, формирования эстетической культуры личности разворачивается сегодня в

контексте глобальных трансформаций в культуре и искусстве, начало которым было положено еще в середине прошлого столетия: развитие изобразительного искусства XX – XXI веков характеризуется наличием множества противоречивых направлений, концепций, художественных принципов. Смысловую базу современного искусства составляют такие ценности, как космополитизм, индивидуализм; новейшими тенденциями художественного творчества являются технологизация, виртуализация, коммерциализация, стирание границ между элитарным и массовым искусством, утрата целостности, полистилизм, освобождение от каких-либо норм регламентации. В результате смены художественных парадигм на рубеже XX – XXI веков происходит расширение границ художественного и изменение самого феномена художественности. Так, по мнению Е. В. Рубцовой, в условиях нового социокультурного контекста, (постмодернизм, рождение неклассической эстетики) меняется содержание категорий, с помощью которых анализируются и оцениваются художественные объекты. Пересмотру с этой точки зрения подверглись и традиционные представления о художественности. Автор указывает, что современная художественная ситуация предполагает одновременно альтернативный и универсальный характер новой постхудожественной парадигмы, проявляющийся в стремлении противоречить многим традиционным представлениям о творчестве, мастерстве, индивидуальности и изменении, в признании множественности смыслов искусства и сосуществования многих различных, но равнозначных подходов к искусству. Из ряда признаков художественности исчезает нормативность, а в качестве свойств художественности «нового типа» выдвигаются *парадоксальность, процессуальность, провокативность* [3, с. 14]. Сегодняшнему реципиенту предлагаются многообразные феномены культуры и искусства, не только выходящие за рамки традиционных и обыденных представлений, но и часто намеренно эпатажные, абсурдные, гротескные (один из ярких примеров – творчество отечественного родоначальника акционизма Олега Кулика). Вхождение в сферу художественного вкуса современного реципиента новых объектов эстетического отношения нередко приводит к ценностной дезориентации. Неоднозначность, сложность, противоречивость оснований новейшей культуры и художественности актуализируют исследование и развитие культурно-эстетической толерантности.

Под толерантностью понимается терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, согласие воспринять их даже в том случае, если они противоречат мировоззренческим установкам самого наблюдателя. Р.Р. Валитова определяет толерантность как качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.) [4, с. 75]. В самом широком смысле толерантность понимается как способность к взаимопониманию, диалогу, широкому взгляду к любому проявлению человека в сфере общения. Одной из разновидностей такой личностной установки является, по определению Л.П. Печко, культурно-эстетическая толерантность, которая относится к восприятию, поведению и его мотивации, эмоциям и их выражению, оценкам культурно-эстетического плана, вкусовым предпочтениям, уровню готовности к диалогу в сфере культуры, искусства [5, с. 254]. Исследователи, обращающиеся к данной проблематике, относят понятие «культурно-эстетическая толерантность» к новому направлению, принадлежащему педагогике искусства [6, с. 118]. Е.Н. Петракова дает следующее определение данного понятия: одна из важнейших ценностно-смысловых ориентаций личности, которая обуславливает понимание, уважение и принятие ею (личностью) иной культуры, отличной от своей, или отсутствие отрицательного отношения к проявлениям иной культуры [6, с. 124]. В работе М.А. Лазарева и А.А. Ласкина предлагается синоним понятия культурно-эстетическая толерантность – художественная толерантность, что означает качество личности, которое предполагает и проявляется расширением установок и мотивации в сфере культурных отношений и чувственного сознания. Авторы сформулировали полиэстетический подход, понятие полиэстетической толерантности, которая означает безграничное принятие реальности в целом, доверие и любовь к миру. Особенно очевидно это применительно к каждой новой откры-

вающейся области реальности, общения, искусства, не являющихся привычными, традиционными для данного человека [7, с. 257–258]. Все авторы, рассматривающие проблему сущности феномена культурно-эстетическая толерантность, солидарны в том, что искусство как уникальная коммуникативная система, воздействующая на индивидуальное сознание и художественное образование несет в себе неограниченные возможности в плане понимания своего и иного культурного поля, в плане формирования особой гуманистической позиции. Культурно-эстетическая толерантность входит, как компонент в сферу художественного сознания личности и неразрывно связана с понятиями «эстетический идеал», «художественный вкус», «художественная оценка», «эстетическая оценка». Поскольку художественная оценка представляет собой разновидность ценностной оценки, в искусстве основополагающими здесь выступают категории «эстетический вкус» и «эстетический идеал», обозначающие субъективные критерии оценочной деятельности как самого художника, так и реципиента. Определение ценностей осуществляется не наукой, а идеологией, мировоззрением, непосредственным переживанием. По мысли В.П. Бранского, художественная оценка всегда выражает не знание, а мнение, следовательно, к ней не применимы категории истинности или ложности, а лишь понятия справедливости и несправедливости. Критерием справедливости или несправедливости художественной оценки выступает степень понимания оцениваемого произведения [8, с. 128]. Для достижения справедливости художественная оценка должна базироваться на двух универсальных этапах философского анализа произведения: эмоциональном (восприятие эмоционального заряда художественного образа) и рациональном (расшифровка идейного замысла, содержания художественных образов с помощью прямых и косвенных данных). Результатом художественного анализа-оценки выступает субъективное художественное суждение. В целом, художественная оценка по сути представляет собой *степень понимания*, является проявлением *степени культурно-эстетической толерантности реципиента*. Развитие культурно-эстетической толерантности в условиях гибкой, изменчивой, поликультурной художественной среды включает в сферу личного художественного вкуса новые ценностные ориентиры.

Одним из методов воспитания культурно-эстетической толерантности является исследование многообразия феномена художественности в рамках учебных курсов в высшем учебном заведении. В частности, теоретический материал данного исследования был апробирован авторами в учебном процессе студентов, обучающихся по направлению 51.03.01 «Культурология». В процессе освоения дисциплин «Философия искусства» и «Философия культуры», студентам предлагались различные виды занятий (лекции, практические занятия, деловые игры, круглые столы), посвященные изучению специфики эстетических идеалов различных исторических эпох. Исследуя параметры художественности (эстетического идеала) того или иного историко-культурного периода, студенты расширяют границы восприятия и диапазон художественных оценок произведений различных периодов, знакомятся с исторической и философской основой (этическим идеалом) эпохи, что позволяет воспитывать и развивать подлинное художественное понимание, а значит, толерантное отношение к «иным» культурно-эстетическим системам. В целом, в современной информационной культуре, с возрастанием доли коммуникаций и объема культурной информации нарастает ценностная дезориентация человека, процессы универсализации и глобализации ведут к исчезновению или умалению не вполне «вписывающихся» в единую «линию» явлений, культур и стандартов. В этих условиях актуализируется исследование многогранной и одновременно уникальной художественности, сущность которой остается неизменной в рамках различных художественных парадигм. Она заключается в развитии духовного потенциала человека, содействии достижению духовного самоопределения личности. Исследование многообразия параметров художественности (художественности) расширяет границы художественного понимания, а значит, развивает потенциал культурно-эстетической толерантности – такого качества личности, которое предполагает и проявляется расширением установок и мотивации в сфере культурных отношений и чувственного сознания.

Библиографический список

1. Давыденко М.В. Проблема художественности в контексте эстетических принципов постмодернизма. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010; № 2-1: 207 – 209.
2. Ежова Е.Ю. *Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства*. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. 2010.
3. Рубцова Е.В. *Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Екатеринбург, 2004.
4. *Новая философская энциклопедия*. Москва, 2001: 75 – 76.
5. Печко Л.П. Культурно-эстетическая толерантность и её становление в среде художественного образования. *Международный интерактивный сетевой семинар «Интегративные процессы в современном образовании»*. 2011. Available at: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2011/seminar-2011.htm>
6. Петракова Е.Н. Формирование культурно-эстетической толерантности как психолого-педагогическая проблема. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2013; Вып. 156: 118 – 125.
7. Лазарев М.А., Ласкин А.А. Культурно-эстетическая толерантность в среде художественного образования. *Вестник Московского университета МВД России. Педагогические науки*. 2015; 11: 254 – 259.
8. Бранский В.П. *Искусство и философия. Роль философии в формировании и анализе художественного произведения на примере истории живописи*. Калининград, 1999.

References

1. Davydenko M.V. Problema hudozhestvennosti v kontekste `esteticheskikh principov postmodernizma. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2-1: 207 – 209.
2. Ezhova E.Yu. *Hudozhestvennaya kul'tura lichnosti v diskurse polikul'turnogo prostranstva*. Ryazan': Ryaz. gos. un-t im. S.A. Esenina. 2010.
3. Rubcova E.V. *Istorichnost' paradigim iskusstva i problema sovremennoj hudozhestvennosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Ekaterinburg, 2004.
4. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*. Moskva, 2001: 75 – 76.
5. Pechko L.P. Kul'turno-`esteticheskaya tolerantnost' i ee stanovlenie v srede hudozhestvennogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj interaktivnyj setevoy seminar «Integrativnye processy v sovremennom obrazovanii»*. 2011. Available at: <http://www.art-education.ru/project/seminar-2011/seminar-2011.htm>
6. Petrakova E.N. Formirovanie kul'turno-`esteticheskoy tolerantnosti kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2013; Vyp. 156: 118 – 125.
7. Lazarev M.A., Laskin A.A. Kul'turno-`esteticheskaya tolerantnost' v srede hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. Pedagogicheskie nauki*. 2015; 11: 254 – 259.
8. Branskij V.P. *Iskusstvo i filosofiya. Rol' filosofii v formirovanii i analize hudozhestvennogo proizvedeniya na primere istorii zhivopisi*. Kaliningrad, 1999.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 37

Dengova L.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru
Evsstigneeva M.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru
Bespalov I.S., MA student (Physical training for people with disabilities in health), Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

PHYSICAL REHABILITATION OF PATIENT CARRIED ISCHEMIC INSULTS IN THE POST-STATIONARY PERIOD. In the paper topical issues related to physical rehabilitation of elderly people who have undergone ischemic stroke are considered. One of the problems is that about 500,000 strokes are diagnosed annually in Russia, 5-6 million in the world. More than half of the surviving patients have a second stroke in the next 5 years, with most cases occurring in the first year. Approximately 30% of people who have had this disease need help, 20% cannot walk by themselves and only 8% of surviving patients can return to their former social activities. The consequences of stroke are a variety of disorders – motor, speech, visual, bulbar, higher mental functions. Invalidation after a stroke is associated with severe motor disorders – changes in muscle tone, paresis and paralysis, violations of walking.

Key words: ischemic stroke, rehabilitation, special exercises, experimental technique, ideomotor training.

Л.Е. Денгова, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru
М.И. Евстигнеева, канд. пед. наук, преп. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru
И.С. Беспалов, магистрант 2 курса каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БОЛЬНЫХ, ПЕРЕНЕСШИХ ИШЕМИЧЕСКИЙ ИНСУЛЬТ, В ПОСТСТАЦИОНАРНЫЙ ПЕРИОД

В данной работе рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся физической реабилитации людей пожилого возраста, перенесших ишемический инсульт. Одной из проблем является то, что ежегодно в России диагностируется около 500 тысяч инсультов, в мире – 5-6 миллионов. Более чем у половины выживших больных в течение последующих 5 лет наступает повторный инсульт, причем большинство случаев приходится на первый год. Примерно 30% людей, перенесших эту болезнь, нуждаются в посторонней помощи, 20% не могут самостоятельно ходить и лишь 8% выживших больных могут вернуться к прежней социальной активности. Последствиями инсульта являются разнообразные нарушения – двигательные, речевые, зрительные, бульбарные, высших психических функций. Инвалидизация после инсульта связана с тяжёлыми двигательными расстройствами – изменением мышечного тонуса, парезы и параличи, нарушения функции ходьбы.

Ключевые слова: ишемический инсульт, реабилитация, специальные упражнения, экспериментальная методика, идеомоторная тренировка.

Эффективность восстановления двигательных способностей после перенесенного ишемического инсульта во многом зависит от вовремя начатой реабилитации. Физические упражнения благотворно влияют на восстановление систем организма.

Задачей исследования являлась разработка и экспериментальное обоснование методики развития двигательных способностей в позднем восстановительном периоде у людей пожилого возраста, перенёвших ишемический инсульт.

Исследование проходило в Государственном Учреждении Здравоохранения Ставропольского края «Городская клиническая больница № 3» г. Ставрополя. В исследовании принимали участие люди пожилого возраста с наличием двигательных нарушений вследствие перенесенного ишемического инсульта. У всех испытуемых, после проведения медицинского осмотра и выполнения тестовых заданий: «тест с колышками» (с), «проба Ромберга (пяточно-носочное положение)» (с), «тест ходьба 6 минут» (м), «Гониометрия», (градусы) отмечался низкий уровень развития двигательных способностей и частичная утрата двигательных функций верхних и нижних конечностей.

В разработанную экспериментальную методику, направленную на развитие двигательных способностей в позднем восстановительном периоде у людей пожилого возраста, перенёвших ишемический инсульт, были специальные упражнения для кистей рук и пальцев, упражнения для рук и плечевого сустава, упражнения для ног, упражнения для профилактики инсульта, самомассаж, идеомоторная тренировка [1- 4].

Анализ результатов за период педагогического эксперимента позволил выявить эффективность экспериментальной методики развития двигательных возможностей у лиц пожилого возраста перенёвших ишемический инсульт (таблица 1).

Анализ развития двигательных способностей у людей пожилого возраста больных ишемическим инсультом показал, что во всем тестовым заданиям были выявлены положительные достоверные сдвиги.

Так в тесте «Сгибание в плечевом суставе» (сагиттальная плоскость) средне групповой показатель в начале педагогического эксперимента составлял 64 градуса, а по окончании педагогического эксперимента составил 110,8 градуса ($P < 0,001$).

В тесте «Отведение в плечевом суставе» средне групповой показатель в начале педагогического эксперимента составлял 56,2 градуса, а по окончании педагогического эксперимента он составил 100,7 градуса ($P < 0,001$).

В тесте «Сгибание в локтевом суставе» средне групповой показатель в начале педагогического эксперимента составлял 66,2 градуса, а по окончании педагогического эксперимента он составил 106,1 градуса ($P < 0,001$).

В тесте «Сгибание в тазобедренном суставе при разгибании в коленном суставе» средне групповой показатель в начале педагогического эксперимента составлял 35,2 градуса, а по окончании педагогического эксперимента он составил 69,1 градуса ($P < 0,001$).

В тесте «Подошвенное сгибание в голеностопном суставе» средне групповой показатель в начале педагогического эксперимента составлял 15,2 градуса, а по окончании педагогического эксперимента он составил 25,9 градуса ($P < 0,001$).

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Люди пожилого возраста, перенесшие ишемический инсульт, нуждаются в проведении разнообразных реабилитационных мероприятий для восстановления нарушенных двигатель-

Таблица 1

Показатели развития двигательных способностей у людей пожилого возраста больных ишемическим инсультом

Тесты	Исходные данные			Конечные данные			t	P
	М	&	m	М	&	m		
Колышки, (с)	22,4	4,8	1,5	15,2	1,6	0,5	4,5	<0,01
Проба «Ромберга», (с)	4,5	2,1	0,7	8,2	1,8	0,6	4,2	<0,01
6 мин тест, (м)	318,3	90	28,5	463	30,2	9,5	4,8	<0,01

Анализ результатов развития двигательных способностей людей пожилого возраста перенесших ишемический инсульт показал, что по окончании педагогического эксперимента в тесте с колышками средне групповой показатель составил 15,2 (см) ($P < 0,05$); в пробе Ромберга средне групповой показатель составил 8,2 (см) ($P < 0,01$); в тесте «ходьба 6 минут» средне групповой показатель составил 463 (м) ($P < 0,05$) (таблица 2).

ных способностей, в целях социальной адаптации и интеграции в общество.

2. Разработана экспериментальная методика, направленная на развитие двигательных способностей у людей, перенесших ишемический инсульт.

3. Анализ результатов за период педагогического эксперимента позволил выявить эффективность экспериментальной

Таблица 2

Показатели развития двигательных способностей у людей пожилого возраста больных ишемическим инсультом

Тесты	до педагогического эксперимента			после педагогического эксперимента			t	P
	М	&	m	М	&	m		
1 Сгибание в плечевом суставе (сагиттальная плоскость), (градусы)	64,0	12,6	4,0	110,8	19,5	6,1	6,4	<0,001
2 Отведение в плечевом суставе; фронтальная плоскость, (градусы)	56,2	15,5	4,9	100,7	19,9	6,3	5,6	<0,001
3 Сгибание в локтевом суставе; сагиттальная плоскость, (градусы)	66,2	16,7	5,3	106,1	18,6	5,9	5,0	<0,01
4 Сгибание в тазобедренном суставе при разгибании в коленном суставе; сагиттальная плоскость, (градусы)	35,2	12,6	4,0	69,1	12,6	4,0	6,0	<0,001
5 Подошвенное сгибание в голеностопном суставе; сагиттальная плоскость, (градусы)	15,2	1,6	0,5	25,9	4,0	1,3	7,8	<0,001

методики развития двигательных возможностей у лиц пожилого возраста перенесших ишемический инсульт. Так в пробе Ромберга среднее групповой показатель составил 8,2 (см) ($P < 0,01$); в тесте с колышками среднее групповой показатель составил 15,2 (см) ($P < 0,05$); в тесте «ходьба 6 минут» среднее групповой показатель составил 463,0 (м) ($P < 0,05$). Среднее групповые показатели в тестах: «Сгибание в плечевом суставе» 110,8 градуса ($P < 0,001$), в тесте «Отведение в плечевом суставе» 100,7 градуса ($P < 0,001$), в тесте «Сгибание в локтевом суставе» 106,1 градуса ($P < 0,001$), в тесте «Сгибание в тазобедренном суставе»

при разгибании в коленном суставе» 69,1 градуса ($P < 0,001$), в тесте «Подошвенное сгибание в голеностопном суставе» 25,9 градуса ($P < 0,001$).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что разработанная и апробированная методика развития двигательных способностей в позднем восстановительном периоде у людей пожилого возраста, перенесших ишемический инсульт, доказала свою эффективность, что позволяет нам рекомендовать её к активному использованию в различных реабилитационных медицинских и спортивных учреждениях.

Библиографический список

1. Вайнер Е.Н. *Лечебная физическая культура*: учебник. Москва, 2011.
2. Макина Л.Р., Махмутова Р.Р. Роль дыхательных упражнений в управлении психических состояний в процессе спортивной деятельности высококвалифицированных пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата (научная статья). *Социализация и индивидуализация как единый процесс социального развития растущего человека*: материалы международной научно-практической конференции, Якутия, 2015: 455 – 458.
3. Стародубцева О.С., Бегичева С.В. Анализ заболеваемости инсультом с использованием информационных технологий. *Фундаментальные исследования*. 2012; № 8-2.
4. *Физическая реабилитация: учебник для студентов высших учебных заведений «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура)*. Ростов-на-Дону, 2005.

References

1. Vajner E.N. *Lechebnaya fizicheskaya kul'tura*: uchebnik. Moskva, 2011.
2. Makina L.R., Mahmutova R.R. Rol' dyhatel'nyh upravlenij v upravlenii psichicheskikh sostoyanij v processe sportivnoj deyatel'nosti vysokokvalificirovannyh plovcov s porazheniem oporno-dvigatel'nogo apparata (nauchnaya stat'ya). *Socializaciya i individualizaciya kak edinyj process social'nogo razvitiya rastushego cheloveka*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Yakutiya, 2015: 455 – 458.
3. Starodubceva O.S., Begicheva S.V. Analiz zabolevaemosti insul'tom s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2012; № 8-2.
4. *Fizicheskaya reabilitaciya: uchebnik dlya studentov vysshix uchebnyh zavedenij «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya» (Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura)*. Rostov-na-Donu, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 371

Dzhioeva A.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhoieva@yandex.ru

Dzhioeva G.Kh., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhoieva@yandex.ru

THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL STUDY ACTIONS AT RUSSIAN LESSONS. The article reveals the basics of cognitive universal study actions, ways of their formation at the lessons of the Russian language in educational process of secondary school. The exemplary study complex of assignments and exercises aimed at helping students in forming of the main types of universal study actions: general, logic and problem solving actions. It is concluded that the forming of cognitive training action facilitates the development of a person's key competencies, the preparation for individual's integration in modern society.

Key words: cognitive universal study actions, general, logic and problem solving actions, problem situation, integration in modern society.

А.Р. Джиоева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzhoieva@yandex.ru

Г.Х. Джиоева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzhoieva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается суть познавательных учебных действий, рассматриваются средства их формирования на уроках русского языка в образовательном процессе средней школы. В исследовании приводится примерный комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование у школьников основных видов познавательных универсальных учебных действий: общеучебных, логических, постановки и решения проблемы. Делается вывод о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий способствует развитию ключевых компетенций личности, подготовке к активной интеграции индивида в современное общество.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, общеучебные действия, логические действия, постановка и решение проблемы, проблемная ситуация, интеграция в современное общество.

В числе приоритетных направлений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования нового поколения указывается, как известно, развитие у школьников универсальных учебных действий (УУД), способствующих формированию у них умения учиться, обеспечивающих возможность саморазвития и самосовершенствования через сознательное и активное присвоение и обогащение социального опыта.

Основные виды универсальных учебных действий представлены, согласно вышеупомянутому документу, в содержании

четырёх блоков: личностного, регулятивного, познавательного и коммуникативного. Рассмотрим суть познавательного блока УУД в контексте возможностей его реализации на уроках русского языка. В структуре данного блока выделяются, как известно, следующие группы универсальных учебных действий: 1) общеучебные действия, 2) логические действия, 3) постановка и решение проблемы.

Первая группа познавательных УУД направлена на обучение школьников самостоятельно выделять и формировать познавательные цели; находить и выделять необходимую информацию;

применять методы информационного поиска, в том числе компьютерные средства; структурировать приобретаемые знания; осознанно и произвольно конструировать собственные устные и письменные речевые высказывания; выбирать наиболее эффективные способы решения задач исходя из от конкретных условий; осуществлять смысловое чтение, требующее умения выполнять целый ряд необходимых операций. Ученик должен четко осмысливать цель чтения, в зависимости от которой правильно выбирать его вид. Это поможет каждому школьнику научиться извлекать из прослушанных текстов необходимую информацию и определить, что в ней главное, а что второстепенное, правильно воспринимать тексты разных стилей и ориентироваться в них [1, с. 9].

Особое место в системе общеучебных УУД занимают действия знаково-символические, направленные на формирование у школьников умения моделировать. В данном контексте они должны научиться преобразовывать объект из чувственной формы в модель с четким выделением его пространственно-графической или знаково-символической характеристик.

Вторая группа познавательных УУД направлена на развитие у учащихся логических универсальных действий, обеспечивающих обучение детей а) анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; б) осуществлять синтез, включая и доконструирование объектов с восполнением недостающих частей; в) выбирать основания и критерии для сравнения, сериации, классификации объектов; г) устанавливать причинно-следственные связи, строить логические цепи рассуждений и осуществлять доказательство; д) выдвигать и обосновывать гипотезы. Познавательные задания логического характера позволяют осуществлять тренировку внимания школьников и концентрировать его на изучаемом объекте, а также формировать положительную мотивацию на усвоение предъявляемого материала [1, с. 9].

В рамках третьей группы познавательных УУД, являющейся неотъемлемой составляющей рассматриваемого блока, у учащихся формируются умения постановки и формулирования проблем, самостоятельного конструирования алгоритмов их решения, что особенно важно для решения проблем, имеющих творческий и поисковый характер.

Сначала осуществляется постановка, формулирование проблемы, затем самостоятельно или с помощью учителя определяются способы её решения, носящие творческий и поисковый характер. Таким образом, налицо главная категория проблемного обучения – проблемная ситуация [2]. Процесс решения проблемы предполагает самостоятельное приобретение школьниками новых знаний или способов овладения ими. Таким образом, поиск способов выхода из проблемной ситуации возлагается на самих учащихся, что всемерно способствует эффективной реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе школы [3].

В данной связи необходимо иметь в виду, что подбор проблемных заданий должен представлять собой систему, а задания должны быть доступными и характеризоваться разным уровнем сложности.

Разработка такой системы заданий предполагает руководство определенными принципами.

Во-первых, излагаемый учебный материал должен раскрывать перед школьниками главные признаки изучаемых понятий и явлений. Во-вторых, развитие практических умений и навыков должно осуществляться с опорой на соответствующие теоретические знания. В-третьих, содержание создаваемого педаго-

гом комплекса проблемных заданий должно включать, кроме фактического материала, описание действий самих школьников, направленных на его усвоение. В-четвертых, необходимо включение в разрабатываемую систему таких заданий, которые способствуют овладению учащимися средствами и способами анализа и моделирования, а также использования готовых моделей при открытии тех или иных новых характеристик изучаемых предметов, явлений, понятий и пр.

Создание проблемной ситуации при решении проблемного задания обеспечивает каждому учащемуся возможность самостоятельного решения посильных для него задач и постепенного овладения познавательными универсальными учебными действиями.

Приведём некоторые примеры заданий и упражнений, направленных на формирование познавательных УУД школьников.

♦ *Найдите лишнее слово, аргументируйте свой ответ:*
а) подлежащее, сказуемое, определение, прилагательное; б) ласточка, воробей, кролик, снегирь; в) слово, школа, словосочетание, предложение; г) футбол, волейбол, баскетбол, глагол; д) существительное, дополнение, местоимение, глагол.

♦ *Вставьте пропущенные одинаковые слова. Объясните значения полученных выражений. Как они называются?* а) по ... и доход; б) терпенье и ... все перетрут; в) ... человека кормит, а лень портит; г) без ... не вынешь и рыбку из пруда; д) от ... здо-реуют, а от лени болеют.

♦ *Закончите словосочетания, используя одинаковые слова. Как называются эти словосочетания? Составьте с ними предложения.* Морочить ... , как снег на ... , ломать ... , терять ... , выбросить из ... , ... садовая, не бери в

♦ *Назовите пять произведений осетинского писателя Г.А. Тедеева, в названиях которых имеются имена прилагательные.* (Примерный ответ: «Черная жемчужина», «Серебряный рог», «Романтическая история», «Ночная охота», «Угрюмый»).

♦ *Назовите четыре произведения К.Хетагурова, в названиях которых имеются глаголы* (примерный ответ: «Знаю», «Спой», «Взгляни!» «Будь мужчиной»).

♦ *Прочитайте слова. На какие вопросы они отвечают? Какими частями речи являются? Можно ли объединить их в две группы? Если да, то по какому принципу? Почему одни слова пишутся с большой буквы, а другие – с маленькой? К каким категориям можно отнести слова, написанные с большой буквы:* а) имена, отчества, фамилии; б) названия городов, рек; в) клички животных? Владивосток, улица, Владикавказ, город, Алагир, поселок, Терек, самолет, Краснодар, Волга, Жучка, Марина, автомобиль, Иван, Петров, ромашка, Владимировна, театр, Зарина, собака, лестница, Шарик.

Таким образом, последовательное выполнение подобных заданий и упражнений, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий, призвано обеспечить каждому школьнику осознанное овладение умениями и навыками творческого мышления, рассуждения, сравнения, обобщения, поиска, нахождения и сохранения информации, восприятия и анализа сообщений и их важнейших компонентов – текст. В процессе формирования познавательных УУД осуществляется развитие соответствующих ключевых компетенций личности [4], ведется целенаправленная подготовка к дальнейшей интеграции каждого индивида в современное общество, что и является одним из основных требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Библиографический список

1. Джиоева А.Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы. *Синергия*. 2016; 1: 7 – 13.
2. Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х. О реализации проблемного обучения в начальной школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 135 – 137.
3. Джиоева А.Р., Халидова Р.Ш. К проблеме реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе школы. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2016; Т. 10; № 4: 59 – 64.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. *Официальные документы в образовании*. 2011; 8: 9 – 35.

References

1. Dzhioeva A.R. O vidah universal'nyh uchebnyh deystvij i ih realizacii v usloviyah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Sinergiya*. 2016; 1: 7 – 13.
2. Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H. O realizacii problemnogo obucheniya v nachal'noj shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64; № 3: 135 – 137.
3. Dzhioeva A.R., Halidova R.Sh. K probleme realizacii sistemno-deyatelnostnogo podhoda v obrazovatel'nom processe shkoly. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2016; T. 10; № 4: 59 – 64.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya. *Oficial'nye dokumenty v obrazovanii*. 2011; 8: 9 – 35.

Статья поступила в редакцию 03.05.18

УДК 378

Dorofeev E.M., senior teacher, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov, (Novorossiysk, Russia),
E-mail: 7918040122e@mail.ru

PROGRAM OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF THE NAVIGATOR SCHOOL OF THE MARINE UNIVERSITY THROUGH AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF SELF-CONTROL OF ECONOMIC ACTIVITY. Today the development of socio-economic relations in Russia and abroad is characterized by the transition to a variety of different forms of ownership and commercialization, the introduction of innovative audiovisual technologies that set forth a number of serious requirements for the training of graduates of educational institutions. Innovative transformations take place in conditions of economic instability and accelerated development of electronic means of communication. In this connection, the bulk of the population is not ready for new economic relations, which are oriented towards business competition and enterprise, which require a high level of economic culture and conscious self-control. In the article the author shows that forming of economic culture in the process of developing self-control is complex and contradictory due to a number of problems and contradictions, which students meet in the communication with the economic community. Solving economic problems requires making situational decisions and needs a purposeful activity on pedagogical support of the formation of components of economic culture. As an object of the study of pedagogical support, the article considers the process of the formation of an economic culture, accentuated on the development of self-control of the cadets of the Naval School of the Maritime University. Subjects of pedagogical support are the teaching staff of the educational organization.

Key words: economic culture, self-control, model, modeling, economic thinking, economic activity, economic consciousness.

Е.М. Дорофеев, ст. преп. Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: 7918040122e@mail.ru

ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ НАВИГАЦКОЙ ШКОЛЫ МОРСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ СРЕДСТВАМИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время развитие общественно-экономических отношений в России и за рубежом характеризуется переходом к многообразию различных форм собственности и коммерциализацией, внедрением инновационных аудиовизуальных технологий, которые выставляют ряд серьезных требований к подготовке выпускников образовательных учреждений. Инновационные преобразования проходят в условиях экономической нестабильности и ускоренного развития электронных средств коммуникаций, в связи с чем основная масса населения не готова к новым экономическим отношениям, которые ориентированы на деловую конкуренцию и предприимчивость, требующие высокого уровня экономической культуры и осознанного самоконтроля. В статье автор показывает, что формирование экономической культуры в процессе развития самоконтроля носит сложный и противоречивый характер, обусловленный рядом имеющихся проблем и противоречий, с которыми встречаются обучающиеся в общении с экономическим сообществом. Разрешение проблем экономического характера требует от школьников принятия ситуативных решений, и потому нуждается в целенаправленной деятельности по педагогическому сопровождению формирования компонентов экономической культуры. В качестве объекта исследования педагогического сопровождения в статье рассмотрен процесс формирования экономической культуры, акцентированный на развитии самоконтроля кадетов Навиговой школы морского вуза. Субъектами педагогического сопровождения является профессорско-преподавательский состав образовательной организации.

Ключевые слова: экономическая культура, самоконтроль, модель, моделирование, экономическое мышление, экономическая деятельность, экономическое сознание.

Педагогическое сопровождение развития и формирования личности, согласно мнению И.А. Липского [1], отражает во временной, пространственной и институциональных формах механизмы взаимодействия людей в социуме при помощи системно-структурных, процессуально-организационных и деятельностных характеристик. Л.П. Ильченко и Р.Р. Туктаров [2] позиционируют педагогическое сопровождение как вспомогательный процесс, функции которого сводятся к обеспечению его ресурсами, структурами и моделями. А.Н. Томилин и Г.В. Муравьев [3], мнения которых мы намерены придерживаться в дальнейшем исследовании, предлагают под педагогическим сопровождением понимать специально организованную деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса, которая направлена на обеспечение условий для успешной адаптации обучающихся к инновационной образовательной среде и социальной среде. В своих научных работах они предлагают к базовыми функциями педагогического сопровождения относить: диагностическую, прогностическую, преобразовательную и рефлексивную. Представим краткую характеристику каждой из них с точки зрения исследуемой темы.

Диагностическая функция – сбор информации об уровне сформированности экономической культуры кадетов и зависимости развития экономической культуры от сформированности самоконтроля экономической деятельности и умений использовать аудиовизуальные технологии для экономических расчетов.

Прогностическая функция – выявление возможностей для преодоления проблем, возникающих в процессе формирования

экономической культуры кадетов, разработка программы педагогического сопровождения и соответствующих критериев для процессуального решения поставленных задач.

Преобразовательная функция – внедрение целевой программы, включающей преамбулу, установленное содержание, формы, методы и организационно-педагогические условия, в учебно-воспитательный процесс морского вуза.

Рефлексивная функция – анализ итогов внедрения и реализации целевой программы.

Педагогическое сопровождение формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий носит комплексный характер:

- (1) программно-педагогическая структура экономической культуры;
- (2) структурно-функциональная модель самоконтроля;
- (3) аудиовизуальная среда экономического контекста (см. рисунок 1).

1. *Программно-педагогическая структура формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий.* Программно-педагогическая структура, в нашем случае, направлена на реализацию следующей стратегической цели – формирование высокого уровня экономической культуры у кадетов Навиговой школы Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, основанной на владении ими компонентами самоконтроля и современными аудиовизуальными технологиями.



Рис. 1. Комплекс педагогического сопровождения для формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий

Для достижения цели в программно-педагогической структуре предусмотрено решение следующих задач:

- усвоение базовых экономических знаний, используемых в быту и производстве современного экономического сообщества;

- овладение сущностью отечественных экономических ценностей и норм коммуникативности;
- развитие компонентов самоконтроля в экономической деятельности на уровне современного социума;
- овладение современными аудиовизуальными технологиями, применяемыми в экономическом сообществе.

Опираясь на труды Г.Н. Соколовой [4] и исходя из современного содержания дефиниции «экономическая культура» перечислим функции педагогического сопровождения, которые находят свое доминирующее приложение на каждом этапе формирования экономической культуры в зависимости от решаемых задач и поставленных целей. Функции педагогического сопровождения:

- селекционная: флюктуация ценностей не соответствующих уровню развития современного общества;
- мировоззренческая: формирование экономических знаний;
- инновационная: внедрение ценностей соответствующих уровню развития современного общества;
- гуманистическая: формирование духовно-нравственной жизненной позиции;
- трансляционная: преемственность норм и эталонов поведения в производственной сфере;
- адаптационная: коммуникативность в экономическом сообществе;
- стабилизационная: поддержание бесконфликтности в экономическом сообществе;
- аксиологическая: взаимосвязь культурных и экономических ценностей общества с личностными ценностями,

Уточнение конкретных функций, определение цели и задач позволило в программно-педагогической структуре определить три основных этапа педагогического сопровождения, которые представлены в таблице 1.

Анализ научных работ многих ученых (И.А. Липского [1], С.Н. Томиной [5], А.Е. Марона [6], Р.М. Шерайзиной [7] и др.) позволяют утверждать, что эффективность каждого этапа педагогического сопровождения формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий зависит от ряда принципов. К ключевым **принципам** необходимо отнести следующие:

- индивидуализации и дифференцируемости;
- коммуникативности;
- синергетичности;
- самоактуализации;
- консолидации усилий.

Краткая характеристика перечисленных требований (принципов) представлена в таблице 2.

Самым важным конструктом педагогического сопровождения является **целевая Программа**, подчиненная ниже перечисленным особенностям.

1) Педагогические условия, принципы, технологии формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий.

2) Целевые установки, направленные на формирование экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля для адаптации в экономическом сообществе и умений применять аудиовизуальные технологии для решения экономических проблем.

3) Критерии и показатели формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля, учитывающие специфику современной молодежной среды.

Сущность **целевой Программы** формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля по-

Таблица 1

Этапы педагогического сопровождения формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий

№	Этапы	Характеристика
1	Проектирование	Проводится верификация информационных данных об эмпирической ситуации формирования экономической культуры кадетов Навигацкой школы морского вуза. Определяются тактические цели и задачи педагогического сопровождения.
2	Конструирование	Производится разработка и апробация целевой программы по формированию экономической культуры кадетов в соответствии со стратегической целью и задачами педагогического сопровождения.
3	Рефлексия	Подводятся оценка и коррекция целевой программы, анализ динамики эмпирических данных.

Таблица 2

Характеристика ключевых принципов педагогического сопровождения

№	Принцип	Краткая характеристика
1	Индивидуализации и дифференцируемости	Основывается на личностно-ориентированном подходе; направлен на развитие самооценности, личностных особенностей, формирование личностных потребностей.
2	Коммуникативности	Проявляется: в умении анализировать экономические ситуации, в умении находить различные варианты решения экономических проблем, в навыках расширения социальных контактов для разрешения экономических задач, в умении оценивать, критиковать и принимать критику по поводу эффективности экономической деятельности.
3	Синергетичности	Предполагает применение системы инновационных средств, методов, современных технологий.
4	Самоактуализации	Направлен на личностные характеристики кадетов, позволяющих развивать и формировать все компоненты самоконтроля (<i>самоцелеполагание, самооценку экономических знаний, саморегуляцию экономической деятельности, самоактуализацию, саморефлексию</i>) в процессе экономической деятельности и в период адаптации в экономическом сообществе.
5	Консолидации усилий	Активизация всех субъектов образовательного процесса на решение основных задач целевой Программы для формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий

зиционируется нами как нормативно-управленческий документ, который определяет глубину поднимаемых вопросов, и являющуюся образцом для проектирования работы учителей в подборе содержания, технологий, методов и тактических целей.

Как и любая программа формирования личностных качеств кадетов целевая Программа формирования экономической культуры отражает такие **функции**, как: функцию целеполагания, содержательную функцию, процессуальную функцию и оценочную функцию.

По своей структуре целевая Программа формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля включает в себя **три блока**: пояснительную записку, содержательную часть и методические указания.

Опираясь на исследования А. Н. Томилина и Г. В. Муравьева [3], С.Н. Томилиной [5], И.А. Колесниковой [8], Н.П. Шаталовой [9] и др. сформулируем конкретные требования к **содержанию** целевой Программы формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля:

- системность – роль, место и задачи формирования экономической культуры в общей учебно-воспитательной работе образовательной организации;
- научность – соответствие базовым положениям современной науки;
- конкретность – определение требований и условий, необходимых для формирования всех компонентов экономической культуры кадетов;
- рациональность – корректный подбор воспитательных и развивающих форм организации экономической деятельности в условиях образования.

Ориентируясь на исследования программно-диагностических аспектов прогнозирования А.Е. Марона [6] и педагогическому проектированию, описанные И.А. Колесниковой [8], содержание **целевой Программы** формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля представим в форме **блочного проектирования**. Перечислим основные блоки целевой Программы [10]:

- **установочный**: разъяснение современной мировой экономической обстановки, формирование комплекса экономических знаний (личностных, хозяйственных, производственных, государственных);
- **общекультурный**: изучение истории развития экономики, знакомство с отечественными традициями в экономическом сообществе;
- **культурно-досуговой**: встречи с бизнесменами, руководителями и содержателями малого бизнеса, заводов, банков и пр., тематические вечера, викторины, просмотр фильмов экономического содержания, КВНы, олимпиады, турниры и пр.;
- **экскурсионный**: посещение производств, управляющих компаний ЖКХ, банков, бизнес-парков и пр.;
- **деятельностный**: участие в культурно-просветительских мероприятиях, конференциях, работах круглых столов, пресс-конференциях, интернет сайтах онлайн-расчетов по экономическим вопросам и задачам;
- **коммуникативный**: проведение мероприятий совместно с другими организациями, скайп-конференции, выпуск стенных

газет, публикация агитационных и просветительских статей, участие в акциях экономического содержания, работе круглых столов и пр. (см. таблицу 1 и рисунок 2).

Проектирование и внедрение целевой Программы формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля осуществляется в **три этапа**: (1) проекторочный, (2) конструктивно-деятельностный, (3) итогово-рефлексивный. Представим их содержание в таблице 3.

Таблица 3

Распределение времени на реализацию целевой Программы формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля [10]

Блоки целевой Программы		Количество часов	Зачетных единиц
Блок I.	Установочный	9	0,25
Блок II.	Общекультурный	24	0,67
Блок III.	Культурно-досуговой	18	0,5
Блок IV.	Экскурсионный	24	0,67
Блок V.	Деятельностный	36	1,0
Блок VI.	Коммуникативный	33	0,91
Итого:		144	4,0

Проекторочный этап состоит из четырех иерархических последовательных шагов: (а) педагогическое исследование; (б) подготовка и разработка программы, (в) утверждение программы, (г) инструктивно-плановое собеседование с учителями.

Конструктивно-деятельностный этап предполагает последовательность таких шагов, как: (а) разработка индивидуальных планов для обучающихся в соответствии с их мотивами, потребностями, возможностями и целевыми установками, (б) реализация индивидуальных траекторий с последующим коллективным обсуждением, (в) реализация групповых и коллективных мероприятий по формированию первичных навыков адаптации в экономическом сообществе, (г) организация проведения мероприятий по самодиагностике и самооценке индивидуальной и коллективной экономической деятельности обучающихся.

Итогово-рефлексивный этап является важным этапом для (а) проверки самоактуализации обучающихся, (б) оценке сформированности навыков самоконтроля в условиях образовательной экономической среды посредством анкетирования, психолого-педагогических диагностик и статистических расчетов.

2. Структурно-функциональная модель самоконтроля для формирования экономической культуры кадетов средствами аудиовизуальных технологий. Как явление самоконтроль широко представлен в исследованиях Н.П. Шаталовой [9], Ю.К. Бабанского [11], Г.М. Коджаспирова [12], Н.В. Кузьминой и А.А. Реан [13] и др., которые рассматривали его как управление деятельностью, нацеленной на получение знаний, необходимых для социализации личности и её профессионального становления. Опираясь на мнение перечисленных ученых и

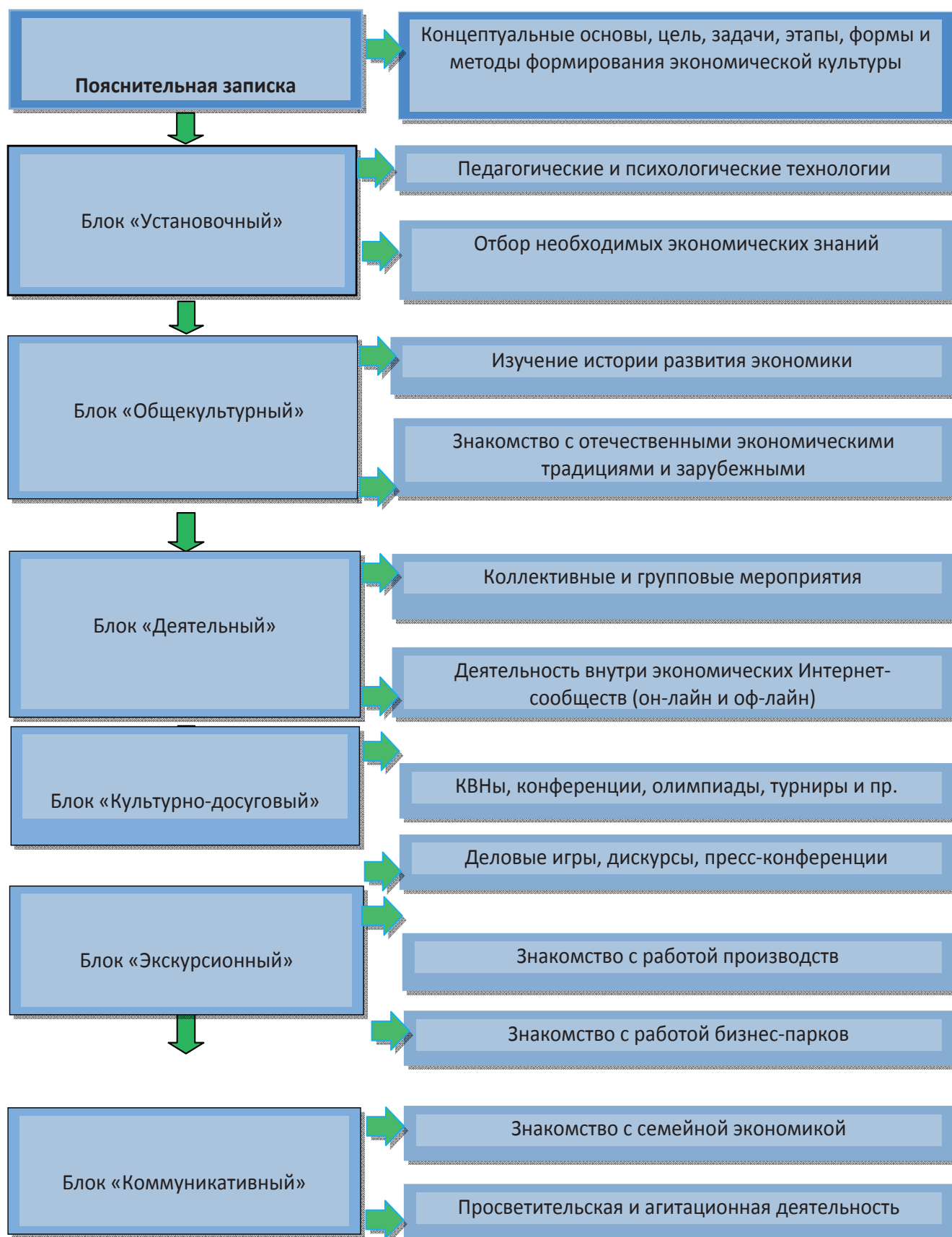


Рис. 2. Блоки целевой Программы формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля

педагогов, будем полагать, что самоконтроль, как способность к выполнению экономической деятельности, включает в себя следующие структурные компоненты:

- самоцелеполагание (умение определить цели для разрешения экономической ситуации);
- самооценка экономических знаний (сопоставление имеющихся знаний с информацией, необходимой для разрешения экономической проблемы);
- саморегуляция экономической деятельности (исследование личных потенциальных возможностей и проектирование траектории действий для решения экономической проблемы);
- саморефлексия (механизм, определяющий внутреннюю связь действий в ситуациях экономического контекста).

Имеющие место в процессе формирования экономической культуры кадетов средствами аудиовизуальных технологий функции самоконтроля (ориентировочная, аналитическая, оценочная, прогностическая), рассматриваемые как устойчивые связи структурных компонентов самоконтроля, возникающие в процессе экономической деятельности кадетов, обеспечивают динамику и активизацию процесса формирования экономической культуры. Так, например, *ориентировочная функция* осуществляет научно-методическое обеспечение управления внедрения образовательных технологий, направленных на внедрение результатов педагогических исследований в практику. *Аналитическая функция* самоконтроля позволяет регулировать теоретическое изучение, объяснение сущности и закономерности процесса формирования экономической культуры в Навигационной школе морского вуза. *Оценочная функция* позволяет вести постоянное исследование уровня эффективности управления воспитательным процессом в школе. *Прогностическая функция* обеспечивает целеполагание и планирование формирования экономической культуры обучающихся в образовательном процессе Навигационной школы ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова.

Практико-ориентированную часть структурно-функциональной модели самоконтроля, применяемую для формирования экономической культуры, составляют методы самоконтроля (опрос, тестирование, анкетирование, оценка, наблюдение и пр.) и средства самоконтроля (тесты, аудиотексты, учебные программы, учебные материалы, индивидуально-дифференцированные задания, мультимедиа и пр.).

3. Аудиовизуальная среда экономического контекста для формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля средствами аудиовизуальных технологий. Локализуя аудиовизуальную среду в экономическое сообщество, следует вести речь о комплексе технически созданных объектов, в котором осмысленно объединены изображение и звук, предназначенные для хранения, тиражирования, передачи и распространения информации экономического контекста. Нарастающий приток новых электронных средств (компьютеры, гаджеты и пр.) обучения обогащает инструментальный системы образования, направляя педагогику в сферу само-

стоятельного индивидуального развития личности на основе самоконтроля. В аудиовизуальной среде рождаются новые формы активизации деятельности обучающихся, требующие освоения новой техники. Обыватель аудиовизуальной среды становится не только потребителем, но и непосредственным создателем её компонентов: аудиовизуальных средств и информации.

Виды и формы представления информации зависят от форм существования той или иной информации. Экономическая информация – одна из наиболее массовых разновидностей информации, которая отображает процессы распределения, потребления и обмена материальных благ, процессы услуг и производства.

На основе понятия «экономическая информация» учеными дается определение экономических знаний. Необходимость их применения связана с возможностью языка описывать и оперировать описаниями классов объектов и процессов, которые составляют предметную сферу. При этом стоит учитывать выводы о прогрессивных технологиях образовательного процесса. Объектами рассуждений являются тексты, которые описывают эти классы. Вполне очевидно, что под экономическими знаниями понимают тексты о классах экономической предметной сферы. Можно считать, что их описание определяет в каждый момент времени уровень знаний личности в этой (и об этой) предметной области.

Таким образом, аудиовизуальная среда экономического контекста для формирования экономической культуры кадетов представляется нами из трех взаимосвязанных **блоков**: *аудиовизуальных средств*; *аудиовизуальной информации*; *аудиовизуальных носителей информации*. Каждый блок аудиовизуальной среды экономического контекста требует от обучающихся овладением конкретной группы компетенций. Блок аудиовизуальных средств обучения требует сформированности умений и навыков ими пользоваться. Блок аудиовизуальной информации экономического содержания требует умений осуществлять поиск информации, её хранения и работы с ней. Блок аудиовизуальных носителей экономической информации требует знаний и умений их хранения и использования.

Аудиовизуальная среда экономического сообщества (внешняя среда) на каждый момент её развития непосредственно определяет объем и содержание аудиовизуальной среды экономического контекста (внутренняя среда) для формирования экономической культуры кадетов образовательной организации, которая, в свою очередь, определяет объем и содержание аудиовизуальной среды экономического контекста самого старшеклассника (индивидуальная среда).

Таким образом, педагогическое сопровождение формирования экономической культуры кадетов в процессе развития самоконтроля есть комплекс методов, который обеспечивает создание педагогических условий для подготовки кадетов к самостоятельной адаптации в экономическом сообществе, опираясь на компоненты самоконтроля.

Библиографический список

1. Липский И.А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития. *Социальная работа*. 1995; 1: 53 – 59.
2. Ильченко Л.П., Туктаров Р.Р. Программное сопровождение процесса патриотического воспитания учащейся молодежи. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар: КубГАУ, 2015; 113: 1231 – 1242.
3. Томилин А.Н., Муравьев Г.В. Моделирование программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности курсанта морского вуза. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2016; 123: 887 – 901.
4. Соколова Г.Н. *Экономическая социология*. Москва: Высш. шк., 1998.
5. Томилинина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи. *Монография*. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
6. Марон А.Е. *Дидактика последипломного образования: программно-диагностический аспект*. Москва, Санкт-Петербург: РАО ИОВ, 1997.
7. Шерайзина Р.М. Амбивалентный подход к модернизации педагогического образования в современном университетском комплексе *Интеграция образования*. 2003; 3: 16 – 20.
8. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование. Учебное пособие*. Под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005.
9. Шаталова Н.П. Основы конструктивности современной личности. *Современные исследования социальных проблем* (электронный научный журнал). 2014; 6 (38).
10. Дорофеев Е.М. Структурно-педагогическая модель формирования экономической культуры кадетов Навигацкой школы морского вуза в процессе развития самоконтроля. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2: 90 – 94.
11. Бабанский Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса* (методические основы). М.: Просвещение, 1982.
12. Коджаспирова Г.М. *Педагогика*: учебник. Москва: Гардарики, 2007.
13. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Проблемы повышения профессионализма педагогов. *Вопросы психологии*. 1989; 5: 185 – 186.

References

1. Lipskij I.A. Social'naya pedagogika: opyt modelirovaniya i prognozirovaniya razvitiya. *Social'naya rabota*. 1995; 1: 53 – 59.
2. Il'chenko L.P., Tuktarov R.R. soprovozhdenie processa patrioticheskogo uchashejsya molodezhi. *Politematicheskij 'elektronnyj zhurnal gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar: KubGAU, 2015; 113: 1231 – 1242.
3. Tomilin A.N., Murav'ev G.V. Modelirovanie programmno-dagnosticheskogo soprovozhdeniya processa formirovaniya professional'noj napravlenosti kursanta morskogo vuza. *Politematicheskij setevoj 'elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2016; 123: 887 – 901.
4. Sokolova G.N. *'Ekonomiceskaya sociologiya*. Moskva: Vyssh. shk., 1998.
5. Tomilina S.N. Programmno-dagnosticheskoe soprovozhdenie voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi. *Monografiya*. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
6. Maron A.E. *Didaktika poslediplomnogo obrazovaniya: programmno-dagnosticheskij aspekt*. Moskva, Sankt-Peterburg: RAO IOV, 1997.
7. Sherajzina R.M. Ambivalentnyj podhod k modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom universitetskom komplekse *Integraciya obrazovaniya*. 2003; 3: 16 – 20.
8. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie. Uchebnoe posobie*. Pod red. I. A. Kolesnikovoj. Moskva: Akademiya, 2005.
9. Shatalova N.P. Osnovy konstruktivnosti sovremennoj lichnosti. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem ('elektronnyj nauchnyj zhurnal)*. 2014; 6 (38).
10. Dorofeev E.M. Strukturno-pedagogicheskaya model' formirovaniya 'ekonomicheskoy kul'tury kadetov Navigackoj shkoly morskogo vuza v processe razvitiya samokontrolya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2: 90 – 94.
11. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa (metodicheskie osnovy)*. M.: Prosveschenie, 1982.
12. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika: uchebnik*. Moskva: Gardariki, 2007.
13. Kuz'mina N.V., Rean A.A. Problemy povysheniya professionalizma pedagogov. *Voprosy psihologii*. 1989; 5: 185 – 186.

Статья поступила в редакцию 16.05.18

УДК 001.894: 37.025.7-053.4

Zhuykova T.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: zhuykovat@mail.ru

TECHNOLOGY OF THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE. The article studies an actual problem of purposeful formation of an ability for active mental activity of children attending pre-school educational institutions. The author focuses on advanced pedagogical technologies of TRIZ. As a research task, the author defines an attempt to establish that the aim of divergent thinking is to develop research interest, focus on the search of new forms of activity. In addition, divergence activates the ability to evaluate, compare, build hypotheses, analyze and classify the resulting material. In conclusion, the need to study and take into account the legacy of the past and embody the valuable ideas of TRIZ methods in the practice of teaching, developing children according to modern requirements are revealed.

Key words: divergent thinking, training, TRIZ methods.

T.P. Zhuykova, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме целенаправленного формирования способности к активной умственной деятельности детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения. Основное внимание в работе автор акцентирует на передовых педагогических технологиях ТРИЗ (теории решения изобретательских задач). В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка установить, что целью дивергентного мышления является развитие исследовательского интереса, ориентированность на поиск новых форм деятельности. Кроме этого, дивергентность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

В заключении раскрывается необходимость изучать и учитывать наследие прошлого и воплощать ценные идеи методов ТРИЗ в практике обучения, развития детей в свете современных требований.

Ключевые слова: дивергентное мышление, обучение, методы ТРИЗ.

Российская система дошкольного образования в настоящее время способна удовлетворить потребности населения и учесть новые педагогические идеи в развитии личности детей. Задача педагогов состоит в том, чтобы воспитать подрастающее поколение в свете новых требований в современном образовании нашей страны. Если обратиться к истории обучения, то занятия с детьми дошкольного возраста велись в традиционной форме, но учитывая в то же время, что России нужны творческие дивергентно мыслящие личности, способные решать проблемы нового поколения, принимать нестандартные решения и использовать творческий потенциал в своей будущей профессии.

В своих работах А.И. Савенков М.А. Холодная отмечают, что человек дивергентно мыслящий способен принимать ряд задач, для решения, которых необходимо создавать несколько способов нахождения результатов или варьировать полученными результатами.

К примеру, доктор психологических наук А.И. Савенков в своих исследованиях по поводу творческого мышления, определил условия по формированию мышления в разных направлениях: что задания дивергентного характера развивают возможно-

сти данного материала и информационно насыщают; развитие личностных функций субъектов происходит в индивидуальной работе с детьми; что необходимо ставить на занятиях перед детьми проблемные ситуации; использовать больше различных приёмов, которые более эффективно формируют дивергентное мышление [1, с. 9 – 19].

Кроме того, перечисленные условия дадут возможность развивать у дошкольников беглость, гибкость, оригинальность, работоспособность, название.

В своем исследовании мы использовали технологию теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад «Чайка» (село Краснотуранск).

На начальном этапе мы определяли, на каком уровне развития дивергентного мышления дети находятся, для этого был проведен тест Ф. Вильямса.

В тестировании принимали участие 40 детей, в возрасте 5-6-ти лет, время проведения составило 25 минут.

Результаты исследования развития дивергентного мышления показали, что у детей в экспериментальной группе преоблада-

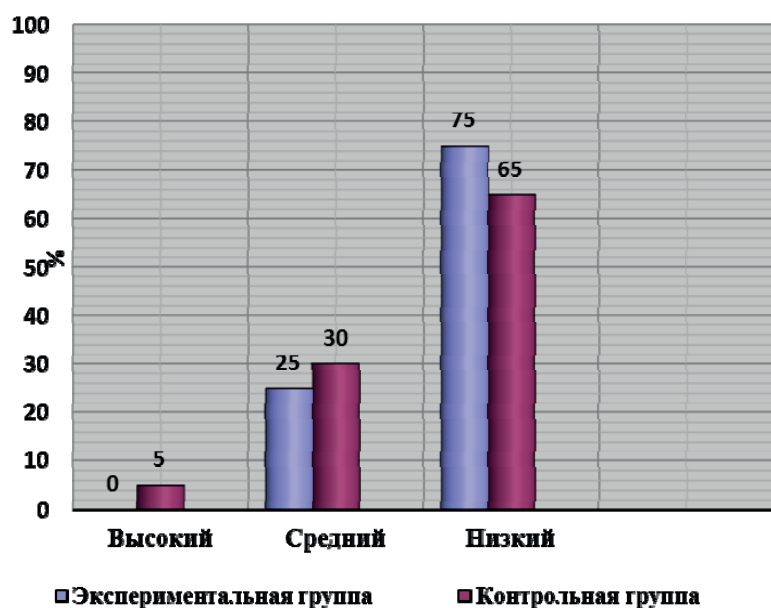


Рис. 1. Уровни развития дивергентного мышления у детей пятого и шестого года жизни (тест Ф. Вильямса)

дает низкий уровень дивергентного мышления – 15 детей (75%), у 5 детей – средний уровень (25%), высокий уровень не обнаружен (0%). В контрольной группе низкий уровень дивергентного мышления – 13 детей (65%), у 6 детей – средний уровень (30%) и у 1 ребенка – высокий уровень (5%). В наглядном виде полученные данные представлены на рис. 1.

Результаты контрольных срезовых заданий показали, что у детей в основном преобладает средний и низкий уровень дивергентного мышления.

На основании полученных данных, мы пришли к выводу, что необходимо в дальнейшей работе использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста методы ТРИЗ для повышения уровня дивергентного мышления.

Нами были подобраны приёмы, игры, методы по технологии ТРИЗ направленные на компоненты дивергентного мышления: игра «Данетки», где дети находят возможности и ресурсы объектов.

«На что похоже», выявляют противоречия в предметах, «Метод фокальных объектов» (МФО), признаки выбранных предметов переносят на рассматриваемый в фокусе объект. «Метод мозгового штурма» (ММШ) и так далее [2].

Данные игры и методы мы разбили поэтапно:

1. Учили детей находить и различать противоречия, которые окружают повсюду. Например, игры на нахождение ресурсов, игра «Данетки», «На что похоже» – дети сравнивают объекты и делают выводы, чем похожи и чем отличаются предметы.

2. С помощью специальных методов ТРИЗ «Метод мозгового штурма», «Метод фокальных объектов», дети фантазировали, изобретали.

3. Вместе с детьми применяли полученные знания, по каждой игре дети высказывали свои мнения, генерировали идеи и делали общие выводы.

Постепенно мы начали в играх знакомить детей с компонентами и находить в объектах окружающего мира отличия и сходства или противоречия. Детям предложили задания по показателям:

Библиографический список

1. Савенков А.И. Детская одаренность и проблема жизненной успешности. А.И. Савенков. *Управление современной школой. Завуч.* 2009; 8: 9 – 19.
2. *Технология ТРИЗ в обучении студентов педагогических специальностей: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие.* Составитель Т.П. Жуйкова. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012.

References

1. Savenkov A.I. Detskaya odarennost' i problema zhiznennoy uspešnosti. A.I. Savenkov. *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch.* 2009; 8: 9 – 19.
2. *Tehnologiya TRIZ v obuchenii studentov pedagogicheskikh special'nostej: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline: uchebnoe posobie.* Sostavitel' T.P. Zhujkova. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2012.

- беглость: «Метод мозгового штурма», «Данетки», на нахождение возможностей объектов или ресурсов;

- гибкость: игра «На что похоже», нахождение противоречий, что хорошего и плохого в названном предмете, «Метод фокальных объектов», «Синектика», «Метод Робинзона», «Системный оператор», «Метод каталога»;

- оригинальность: «Метод морфологического анализа», «Типовое фантазирование»;

- разработанность и название: «Сказки от «живых» капель и клякс».

Приведём пример: игра на нахождение внешних и внутренних ресурсов формирует у детей старшего дошкольного возраста беглость мышления.

Мы предлагали детям решить нестандартную проблемную ситуацию, например:

1. «Кот в одном сапоге»

Кто потерял сапог? Как теперь быть коту? Хорошо или плохо ходить босиком?

Ответы детей:

Купить новый сапог; искать сапог; обуть новые сапоги; сделать из второго сапога еще один сапог; сделать из носка; идти в носках; потерпеть; ждать, что кто-нибудь его найдет и вернет сапог; ждать прохожего и попросить у него; сделать из шляпы; залезть на дерево и найти сапог; сделать из листьев и т. д.

Мы подобрали приёмы, на усложнение ситуаций, используя «Метод мозгового штурма».

Основная цель «Мозгового штурма» – дети делятся на две команды, доказывают и отстаивают свои высказанные идеи.

Этот метод на беглость мышления.

Перед детьми ставилась определённая задача, требующая выдвинуть как можно больше идей для её решения. Можно высказывать самые невероятные и фантастические предположения.

Нами были использованы следующие темы:

1. Как уберечь продукты от мышей?

Ответы детей:

Спрятать в сейфе; завести кошку; поставить мышеловку; побрызгать ядом от мышей; расставить таблички «Нельзя трогать продукты!»; расставить капканы; все продукты спрятать в холодильник; положить продукты в контейнеры; сделать приманку; упаковать и закопать в землю; отправить в космос и т. д.

При проведении исследования было отмечено, что использование методов и приемов ТРИЗ дало положительный результат, мы также отметили, что проведённое исследование содержит репрезентативный материал, убеждающий в эффективности методов ТРИЗ на развитие дивергентного мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Подводя, итоги хочется сказать, дайте детям возможность и ключи к сладостному чувству – творчеству, сочинительству, рождению нового.

Это только часть методов ТРИЗ, которые используются, в работе с детьми, начиная с дошкольного возраста. Но рассмотренные нами методы являются наиболее эффективными для развития творческой активности детей дошкольного возраста.

Дошкольники нуждаются в приёмах преодоления психологической инерции, в «раскрепощении» и стимулировании воображения, т. к. методы активизации мыслительной деятельности помогут детям преодолеть робость, нерешительность, боязнь трудности задачи и оригинальности ответа.

УДК 37.035.8

Zhukova L.S., postgraduate, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: joukova.lidia777@gmail.com

METHODS OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT OF THE YOUTH AMONG STUDENTS. The article raises a problem of determination of formation of cross-cultural competence, which is necessary for successful realization of cross-cultural communication at the different professional levels. The author reveals short characteristics of cross-cultural communication and cross-cultural competence. The researcher highlights the main components of cross-cultural competence, its potential and characteristics. Various methods of scientists, both foreign, and native which deal with a problem of determination of level of cross-cultural competence are considered. The work gives short description of these methods and names the most suitable ones.

Key words: cross-cultural communication, cross-cultural competence, levels of formation of cross-cultural competence, methods.

Л.С. Жукова, аспирант Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово, E-mail: joukova.lidia777@gmail.com

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье раскрывается проблема определения сформированности межкультурной компетенции, которая необходима для успешной реализации межкультурной коммуникации на разных профессиональных уровнях. В статье сформулированы краткие характеристики межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции. Автором отражены основные компоненты межкультурной компетенции, ее возможности и признаки. Рассматриваются различные методики ученых, как зарубежных, так и отечественных, которые занимались проблемой определения уровня межкультурной компетенции. Приводится краткое описание данных методик и определяется наиболее подходящая в рамках проводимого авторами исследования.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, уровни сформированности межкультурной компетенции, методика.

В настоящее время в мире происходят разные экономические, политические и социально-культурные изменения, неотъемлемой частью которых становится рост межкультурной коммуникации в разных сферах жизни – бытовой, образовательной, культурной, научной, профессиональной. Участие России в процессе глобализации по всему миру, увеличение мобильности населения, развитие профессиональных и личных контактов представителей разных культур провоцирует рост научного и практического интереса к межкультурной коммуникации, которая затрагивает все сферы деятельности человека – политика, экономика, торговля, туризм, а также образование. Сфера образования особенно актуальна в данном контексте благодаря активному внедрению международной программы студенческого обмена и популярности российских вузов у студентов со всего мира [1].

Программа международного студенческого обмена появилась во многих странах благодаря Болонскому процессу. На 2017 год к Болонскому процессу присоединились 48 стран участниц. Все страны – это члены Европейского Союза и Восточного партнерства Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года [2]. Благодаря присоединению к декларации российские студенты получают возможность участвовать в программе международного обмена и получить знания, пройдя обучение в зарубежных вузах. Создаются условия для увеличения мобильности студентов, преподавателей, научных сотрудников, которые способствуют развитию международного сотрудничества между людьми и учреждениями.

Проблема межкультурной коммуникации поднимается в разные периоды развития общества и всегда связана с вопросами культуры, языка, диалога, своеобразия того или иного народа и т.д. В разное время к проблеме обращались такие ученые как Н.Я. Данилевский, Э.Б. Тайлор, Э. Гуссерль, А. Бергсон, О. Шпенглер, П.А. Сорокин, М.М. Бахтин, Л. Уайт, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, С. Хантингтон, Ж. Бодрийяр и другие. Однако становление ее как научного понятия произошло в 1954 г., когда ученые Г. Трейгер и Э. Холл ввели его в своей работе «Культура и коммуникация. Модель анализа», где межкультурная коммуникация рассматривается как особая область человеческих отношений, идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании эффективнее адаптироваться к окружающему миру [3].

На сегодняшний день диапазон межкультурных связей изменился, и общение с иностранцами давно стало частью повседневной жизни общества. Однако, для осуществления межкультурной коммуникации необходимо владение межкультурной компетенцией, так как в процессе коммуникации к недопониманию между участниками приводят не только грамматические или

лексические ошибки в речи, но и ошибки, относящиеся к области неязыковых факторов.

В зарубежной науке понятие «межкультурная компетенция» появилось в 70-е гг. XX века. Под межкультурной компетенцией понимается умение осуществлять общение с учетом разницы культур и стереотипов мышления, а также способность терпимо относиться к другим культурным нормам, воспринимать их особенности и разнообразие как положительный фактор развития и обогащения своего собственного духовного мира. Именно совокупность знаний, навыков и умений межкультурной компетенции способствуют достижению взаимопонимания в межкультурной коммуникации.

Развитие межкультурной компетенции предполагает на первоначальном этапе определение её стартового уровня. Проблема разработки критериев оценивания и методики определения уровня сформированности межкультурной компетенции рассматривается в работах отечественных и зарубежных исследователей.

Некоторые ученые основывают свои методики на компонентах, которые включает межкультурная компетенция. Например, М.В. Гараева предлагает «кластерную модель оценки». Данная модель складывается под влиянием основных (история, ресурсы, географическое положение, условия социализации, образовательные практики и конфессиональная принадлежность) и вторичных (законы, системы управления человеческими ресурсами, организационные культуры) механизмов культурной передачи, которые определяют модальные ценности, убеждения, стили поведения, способы принятия решений, межличностные и групповые взаимоотношения. Г.В. Елизарова оценивает межкультурную компетенцию, основываясь на языковой корректности, способности отражения культурного пространства, а также учета ситуации межкультурного общения.

Многие учёные строят свою методику по уровневому принципу. И.Л. Плужник выделяет 3 уровня сформированности межкультурной компетенции: элементарный, достаточный, продвинутый. А. Ю. Муратов предлагает 4 уровня: критический, недостаточный, достаточный, оптимальный. Работы зарубежных ученых строятся по схожей между собой схеме. Выделяют низший/низкий, минимально достаточный, продвинутый и высокий уровни сформированности межкультурной компетенции [4].

Исследуя проблему оценки уровня сформированности межкультурной компетенции, некоторые исследователи разработали оригинальные инструменты для оценивания результата. Поведенческая шкала оценки межкультурной компетенции – *Behaviora Assessment Scale for Intercultural Competence* (BASIC) – разработана на основе работы Рубена [Ruben B.D]. Олсон и Крогер составили опросник межкультурной чувствительности – *Intercultural*

Sensitivity Inventory (ISCI). На основе модели развития межкультурной чувствительности Беннета была составлена Анкета межкультурного развития – *Intercultural Developmental Inventory* (IDI) [5].

В рамках нашего исследования наиболее подробной и полной представляется методика определения уровня сформированности межкультурной компетенции – *Assessment of Intercultural Competence* (AIC), предложенная А. Фантини. Данная методика по оценке уровня сформированности межкультурной компетенции была разработана А. Фантини для Федерации эксперимента проживания за рубежом – Federation of The Experiment in International Living (FEIL). В рамках исследований FEIL А. Фантини определил характеристики, сферы, компоненты межкультурной компетенции, а также знание языков.

Данная методика представляет собой 211 вопросов, разделенных на 5 блоков: «осведомленность» (awareness), «отношение» (attitude), «навыки» (skills), «знания» (knowledge) и «языковое мастерство» (language proficiency), внутри которых реализуются предложенные им варианты межкультурного развития, и по которым могут распределяться личностные качества человека:

1) образовательный путешественник, *educational traveller* – участник краткосрочных образовательных программ по обмену, как правило продолжительностью 4-6 недель; в данном варианте человек не нуждается в высоком уровне сформированности межкультурной компетенции;

2) временный житель, *sojourner* – участник более длительной образовательной программы, находящийся в инокультурной среде от 4 до 8 месяцев; этот вариант предполагает общение с представителями иноязычной культуры в рамках полноценных учебных программ или стажировок, соответственно уровень межкультурной компетенции должен удовлетворять данные условия;

3) профессионал, *professional* – сотрудник, который уже работает в определенном межкультурном контексте, занимает-

ся профессиональной работой в различной культурной среде, связанной с постоянным межкультурным взаимодействием в разных областях, как на бытовом, так и на профессиональном уровне;

4) межкультурный специалист, *intercultural/multicultural specialists* – специалист, вовлеченный в процесс обучения, тренинга, консультирования иностранных студентов по межкультурной коммуникации. Данный вариант предусматривает постоянную профессиональную работу, связанную с межкультурным взаимодействием на высоком уровне [6].

Для оценивания вопросов используется 5-балльная шкала Ликерта. При работе с тестом оценивается степень своего согласия или несогласия с предложенными утверждениями: 1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен [7].

Данная методика была направлена на выпускников университетов и колледжей зарубежных стран, поэтому для дальнейшего ее использования в нашем исследовании она была не только переведена с английского языка на русский, но и значительно трансформирована с учетом языковых, возрастных, культурных и образовательных особенностей студенческой молодежи российских вузов.

Межкультурная коммуникация является условием развития культуры. Она представляется как вид межкультурного взаимодействия, который предполагает активный обмен содержанием культур-участниц при сохранении ими своей индивидуальности. Для осуществления межкультурной коммуникации необходимо владение межкультурной компетенцией. Разработанная методика по определению уровня сформированности межкультурной компетенции представляется наиболее интересной и эффективной, так как обеспечивает возможность с разных сторон диагностировать респондентов, а также позволяет определить уровень готовности студентов к межкультурной коммуникации, способность к эффективному межкультурному общению, к восприятию чужой культуры и корректной трансляции своей.

Библиографический список

1. Жукова Л.С. Взаимодействие форм и средств социально-культурной деятельности для развития межкультурной коммуникации иностранных студентов. *Инновации в науке*: Сб. ст. по материалам LXIV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (61). Часть I. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016: 116 – 122.
2. Жукова Л.С. Формы социально-культурной деятельности для развития межкультурной коммуникации в рамках программы международного студенческого обмена. *Вестник КемГУКИ*. 2016; 37: 184 – 189.
3. Жукова Л.С. Критерии сформированности межкультурной коммуникации иностранных студентов на основе межкультурных умений и навыков. *Психологические и педагогические проблемы в системе непрерывного образования*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Стерлитамак, 19 декабря 2017). / в 2 ч. Ч. 1. Стерлитамак: АМИ, 2017: 115 – 119.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации: (Опыт системного анализа). *Общественные науки и современность*. 2008; 3: 156 – 166.
5. Bennett J.M. Toward ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*. R.M. Paige (Ed.). Yarmouth, 1993: 21 – 27.
6. Fantini A. E. *A central concern: developing intercultural competence*. Brattleboro, VT, USA 1995; Revised 2000: 30.
7. Fantini A.E. *Exploring and assessing intercultural competence*. SIT Study Abroad and SIT Graduate Institute.

References

1. Zhukova L.S. Vzaimodejstvie form i sredstv social'no-kul'turnoj deyatel'nosti dlya razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii inostrannyh studentov. *Innovacii v nauke*: Sb. st. po materialam LXIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 12 (61). Chast' I. Novosibirsk: Izd. ANS «SibAK», 2016: 116 – 122.
2. Zhukova L.S. Formy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti dlya razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii v ramkah programmy mezhdunarodnogo studencheskogo obmena. *Vestnik KemGUKI*. 2016; 37: 184 – 189.
3. Zhukova L.S. Kriterii sformirovannosti mezhkul'turnoj kommunikacii inostrannyh studentov na osnove mezhkul'turnyh umenij i navykov. *Psihologicheskie i pedagogicheskie problemy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Sterlitamak, 19 dekabrya 2017). / v 2 ch. Ch. 1. Sterlitamak: AMI, 2017: 115 – 119.
4. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetenciya i kompetentnost' v sovremennoj kommunikacii: (Opyt sistemnogo analiza). *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2008; 3: 156 – 166.
5. Bennett J.M. Toward ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*. R.M. Paige (Ed.). Yarmouth, 1993: 21 – 27.
6. Fantini A. E. *A central concern: developing intercultural competence*. Brattleboro, VT, USA 1995; Revised 2000: 30.
7. Fantini A.E. *Exploring and assessing intercultural competence*. SIT Study Abroad and SIT Graduate Institute.

Статья поступила в редакцию 04.05.18

УДК 371

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Mathematics Teaching Methods, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

PROJECT RESEARCH CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS. The basics and contents of the project-research culture of students of pedagogical specialties in the process of studying mathematics is studied in the article. The effectiveness of the design work in the process of studying mathematics largely depends on its organization, contents and nature, the relationship between available and proposed knowledge in the process of performing the work. The introduction of the project method into the educational process of studying mathematics is accompanied by

a number of innovations, namely the training of personnel ready to develop their own creativity, improve the material and technical base, and create special conditions for the organization of the pedagogical process.

Key words: design and research culture, students of pedagogical specialties, project method, student, future teacher of mathematics.

М.А. Исаева, канд. пед. наук, доц. каф. геометрии и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

«Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование».

В статье изучена сущность и содержание проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в процессе изучения математики. Эффективность выполнения проектной работы в процессе изучения математики во многом зависит от ее организации, содержания и характера, взаимосвязи наличных и предлагаемых знаний в процессе выполнения работы. Внедрение метода проектов в образовательный процесс изучения математики сопровождается рядом нововведений, а именно подготовки кадров готовых развивать собственную креативность, улучшение материально-технической базы, создание специальных условий организации педагогического процесса.

Ключевые слова: проектно-исследовательская культура, студенты педагогических специальностей, метод проектов, студент, будущий учитель математики.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей [1].

Проектно-исследовательский подход выступает одним из способов обучения, который обеспечивает развитие креативной личности, способной эффективно ориентироваться в условиях постоянного многократного роста информации, умеющей применять ее для решения возникающих творческих задач и непрерывного самообразования.

Метод проектов является понятием из области дидактики и частных методик. Метод проектов предполагает достижение дидактической цели через подробную разработку проблемы, которая завершается конкретным результатом (П.П. Блонский, Т.И. Гречухина, В.Е. Мельников, Н.Ю. Пахомова, В.Е. Радионов, Л.Б. Хегай, С.Т. Шацкий, С.М. Шустов, И.Д. Чечель и т. д.). В понятие результат вкладывается довольно широкий смысл – от поделки, сделанной учащимся, до научного труда или мультимедиа-продуктом.

Появление феномена «проект» относится к XVI веку и связано с попыткой итальянских архитекторов профессионализировать свою деятельность, объявив архитектуру наукой и возведя ее в ранг учебных предметов. В Римской Высшей Школе Искусств (AcademiadiSanLuca) к лекциям по основным наукам был присвоена важная роль – «конкурс». Лучшие студенты получали задания изготовить эскиз церкви, памятника, дворца, в ходе работы над которым они учились самостоятельно и творчески применять полученные знания [2].

В конце XVIII столетия с появлением профессии «инженер», метод проектов стал применяться в технических высших школах Франции, Германии, Австрии, Швейцарии и США.

Профессор Иллинойского университета С. Робинсон ставил во главу угла не теоретические, а практические знания студентов. Его мнение шло в разрез с существовавшим тогда суждением о том, что инженер, опираясь лишь на теорию, может построить здание. Преподаватель требовал от студентов не только создавать наброски своих проектов, но и конструировать их в мастерских.

Главным идеологом реализации метода проектов являлся Джон Дьюи [3], сторонник прагматизма в американском образовании. В своих работах он не использовал слова «проект», но говорил о том, чтобы в организации обучения учитель ориентировался на четыре «инстинкта учащегося»: **инстинкт делания, исследовательский, художественный и социальный инстинкт**.

Педагогический контекст «метода проектов» связан с именем Уильяма Херд Килпатрика [4], который считал чрезвычайно важным заинтересовать детей в получении знаний, которые пригодятся им в будущем. Он указывал, что мотивация ученика является важной чертой метода проектов, который реализуется

через четыре фазы: **намерение, планирование, выполнение, суждение**.

Интересен опыт реализации «метода проектов» в нашей стране. В 1905 году в России появилась небольшая группа педагогов под руководством С.Т. Шацкого, которая пыталась активно внедрять в педагогическую практику новые образовательные методики, напоминающие американские проекты [5].

Внедрение оказалось недостаточно продуманным и последовательным. Метод проектов был творчески освоен в начале 20-х гг. XX века советскими педагогами (Е.В. Игнатъев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин и др.).

В советской школе акцент был сделан на групповые формы работы над проектом, и особая роль отводилась жизненной, обществу-полезной направленности любого дела, выработке у школьников навыков социально-значимого поведения.

Использование «метода проектов» в советской школе в 1920-е гг. привело к недопустимому падению качества обучения. В качестве причин этого явления выделяют: отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами, слабую разработанность методики проектной деятельности, гипертрофию «метода проектов» в ущерб другим методам обучения, сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ» [6]. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден, а его использование в школе – запрещено.

Вместе с тем, можно выделить ряд положительных моментов, которые были связаны с введением в обучение проектного метода:

1. Проектный метод делал возможной максимальную индивидуализацию обучения, так как ученику предоставлялись условия для инициативы, работы над заданиями в личном темпе и приемлемыми для обучаемого методами.
2. Метод проектов предоставлял школьникам обширные возможности для самостоятельной организации своего учебного времени и пространства.
3. Атмосфера на занятиях между учениками и педагогами стала более дружеской, вследствие изменений их функций в учебном процессе.
4. Претерпело изменения отношение учащихся к школе, стало заметным возрастание интереса к самому процессу учения.
5. Проектный метод оказался достаточно мобильным, одновременно с ним было возможно применять различные методы обучения, в том числе исследовательский метод.

Можно утверждать, таким образом, что начиная с 1920 года в педагогике термин «проект» стали понимать, как метод, в рамках которого обучающиеся имеют возможность обладать полной свободой выбора и действий. Главное, как педагог будет направлять их деятельность.

Дальнейший интерес к проектной методике связан с развитием образования в странах Западной Европы в 60–70-е годы XX в. Метод проектов пережил свое второе рождение благодаря требованиям кардинально преобразовать систему образования: перейти от авторитарных методов обучения к педагогике сотруд-

ничества, объединить обучение с практикой, ориентироваться на интересы и потребности учащихся, развивать активность, инициативность и независимость обучаемых. Идеи метода проектов полностью отвечали поставленным задачам.

С.Р. Халилов, анализируя содержательные характеристики метода проектов, установил, что к его особенностям относятся:

- направленность (ориентация) на продукт (результат), который достигается при решении значимых проектных задач, причем, внешний результат можно актуализировать, применять на практике, а внутренний результат или опыт деятельности становится достоянием учащихся, его ценностью и компетентностью, соединяющей знания и умения;
- ориентация на действительность, поскольку обучение должно практико-ориентированный характер и осуществляться в условиях, близких к реальной жизни;
- исследовательская направленность;
- ответственность каждого учащегося за результаты деятельности и постоянный самоанализ своих результатов, доведение работы до конца, самостоятельность, планирование, самоуправление [7].

По мнению В.В. Гузеева, «новые цели образования неизбежно приводят к изменению образовательной парадигмы: должны отмереть и ныне царствующая информационно-перцептивная парадигма, и все еще не освоенная дальше деклараций информационно-деятельностная. Наступает эпоха деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества». К деятельностно-ценностным технологиям В.В. Гузеев относит технологию образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) и проектное обучение [8].

Проанализировав имеющиеся на сегодняшний день алгоритмы проектной деятельности учащихся (В.В. Гузеев, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат и др.), выделим следующие этапы работы над проектом:

- погружение в проект (происходит рассмотрение изначально неформализованной задачи, учащиеся предлагают собственные идеи);
- реализация идей проекта (происходит сбор информации, оформление конечных результатов деятельности);
- представление результатов работы (защита проектов в различных формах, выступления учащихся на конференциях, семинарах, коллективно-творческих делах, публикация итогов проекта, анализ возможного применения результатов в повседневной жизни).

Данные этапы работы задают лишь вектор направления в выполнении проекта, но учащийся может, находясь на следующем этапе, вернуться к предыдущему, уточнить замысел, внести изменения и т. д., желая сделать свой проект более качественным. Именно здесь происходит осознанное изменение отношения учащегося к своей работе. Начав проект формальным исполнителем, школьник становится полноценным разработчиком и реализатором идей проекта.

В зависимости от доминирующего вида деятельности учащихся Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов [9]:

- **исследовательские**, логика которых полностью подчинена логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием;
- **творческие**, требующие творческого подхода, хотя в этом смысле любой проект можно назвать творческим (оформление результатов проекта в виде сценария видеоролика, драматизации, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа и т.д.);
- **ролевые**, характер и содержание которых совпадает с ролево-игровой деятельностью (литературные персонажи или выдуманные герои имитируют социальные или деловые отношения);
- **прикладные** (практико-ориентированные), отличающиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности его участников, ориентированным на их социальные интересы (документ, созданный на основе полученных результатов исследования по экологии, биологии, географии, и т. д.; аргументированное объяснение какого-то физического, химического явления; проект зимнего сада школы и т.д.);
- **ознакомительно-ориентировочные** (информационные), направленные на сбор информации о каком-то объекте; зачастую интегрирующиеся в исследовательские проекты.

В.Д. Симоненко предложил типологию проектов, классификационным признаком которой является содержание проектов [10]:

- **интеллектуальные**, включающие описание модернизированных, оригинальных новых технологий обработки материалов, продуктов, почвы; программы для персональных компьютеров; дизайнерские обработки учебных, жилых и производственных помещений и т. п.;
- **материальные**, ожидаемым результатом которых являются инструменты, приспособления, бытовые устройства, средства малой механизации и автоматизации, учебно-наглядные пособия и т. д.;
- **экологические**: очистка загрязненных производственных помещений, лесных и лесохозяйственных угодий, водоемов, работа на пришкольном участке, а также его благоустройство;
- **сервисные**: сбор, оформление и представление информации; обслуживание и ремонт оборудования; ремонт жилья;
- **комплексные**, включающие интеллектуальные, материальные, экологические и сервисные составляющие.

Исследователь Ф.А. Зуева отмечает, что особенностью выполнения проектов является совместная творческая работа педагога и обучающихся, которая позволяет полнее раскрыть творческий потенциал сторон [11].

Классификация проектов по уровню творческой деятельности обучающихся предполагает следующие виды:

- **Исполнительский проект** – выполнение работы по образцу. Цель такого рода работ – закрепление знаний, развитие умений, навыков. Отличительными чертами такого проекта являются следующие условия: все выполняемые действия учащихся одинаковые, работа выполняется по заранее запланированной и определенной схеме, ход выполнения действий устанавливается учебником, указаниями педагога.

- **Конструктивный проект** – полное выполнение работы только в рамках условий задания и объяснения учителя, частичное использование дополнительных источников и ресурсов.

- **Поисковый проект** – требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Ученик должен самостоятельно выбрать инструментальные средства; пропустить «через себя» тему проекта; провести самостоятельную работу по поиску информации.

Классификации проектов по уровню творческой деятельности позволяет выделить три уровня отношения учащихся к выполнению проекта: **элементарный, продвинутый, высокий**.

Начиная работу над проектом, учащийся первоначально относится к нему на элементарном уровне, работая по шаблону. Следующим шагом, под воздействием психолого-педагогических условий, становится осмысление задач и целей, которые ставит учитель, и только пройдя элементарный и продвинутый уровни работы над проектом, ученик начинает относиться к нему творчески. При этом им каждый раз выполняется три основных этапа работы над проектом: погружение в проект, реализация идей проекта, представление результатов работы.

В этой связи проектную деятельность возможно представить как совместную творческую деятельность учащихся и учителей-предметников, одним из креативных продуктов которой станет проект (репродуктивный, продуктивный, креативный прототип).

Также необходимо отметить, что педагоги выполняют только функции управления и коррекции деятельности обучающихся, они не являются экспертами, а выступают в роли консультантов, помощников. Ученику отводится роль активного участника процесса проектирования. Он сам ставит перед собой задачи, планирует их решение, осуществляет контроль своих действий и оценку результата труда, определяет персональный план действий.

Эффективность выполнения проектной работы в процессе изучения математики во многом зависит от ее организации, содержания и характера, взаимосвязи наличных и предлагаемых знаний в процессе выполнения работы.

Внедрение метода проектов в образовательный процесс изучения математики сопровождается рядом нововведений, а именно подготовки кадров готовых развивать собственную креативность, улучшение материально-технической базы, создание специальных условий организации педагогического процесса.

Основным среди этих условий является изменение модели учебного процесса: смена приоритетов, модификация состава субъектов всех участников педагогического процесса и их позиций. Это стандартная идейная составляющая организационно-педагогических условий, развитие новейшей философии обучения, без понимания которой

реализация учителем метода проектов не принесет ожидаемых результатов. Данная установка реализуется в рамках построения образовательного процесса на основе ФГОС, предполагающего максимально полную реализацию проектно-исследовательского метода в процессе изучения математики.

Библиографический список

1. *Федеральный закон от 29.12.2012; № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Правительство РФ. Available at: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>
2. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Владимир, 2003.
3. Дьюи Д. *Демократия и образование*. Москва, 2000.
4. Kilpatrick W.H. The project method. *Teachers college record*. 1918; 19: 319 – 335.
5. Шацкий С.Т. *Педагогическая библиотека*. Москва: Педагогика, 1980; Т. 2.
6. Аринина О.Н., Хмельницкая Е.В. *Опыт американской школы начала XX века как источник идей для современных педагогических инноваций*. Available at: <http://www.lerner.edu3000.ru/>
7. Халилов С.Р. *Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2012.
8. Гузеев В.В. *Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех*. В.В. Гузеев, А.Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилова. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранный язык в школе*. 2000; 2, 3: 9 – 14.
10. Симоненко В.Д. *Педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для пед. работников и студентов педвузов*. Брянск, 1998.
11. Зуева Ф.А. Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2013; 3-4: 25 – 30.

References

1. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012; № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Pravitel'stvo RF. Available at: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>
2. Sternberg V.N. Teoriya i praktika «metoda proektov» v pedagogike XX veka. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladimir, 2003.
3. D'yui D. *Demokratiya i obrazovanie*. Moskva, 2000.
4. Kilpatrick W.H. The project method. *Teachers college record*. 1918; 19: 319 – 335.
5. Shackij S.T. *Pedagogicheskaya biblioteka*. Moskva: Pedagogika, 1980; T. 2.
6. Arinina O.N., Hmel'nickaya E.V. *Opyt amerikanskoy shkoly nachala XX veka kak istochnik idej dlya sovremennykh pedagogicheskikh innovacij*. Available at: <http://www.lerner.edu3000.ru/>
7. Halilov S.R. *Pedagogicheskie usloviya realizacii metoda proektov v professional'noj podgotovke buduschego pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2012.
8. Guzeev V.V. *Obrazovatel'naya tehnologiya XXI veka: deyatel'nost', cennosti, uspek*. V.V. Guzeev, A.N. Dahin, N.V. Kul'beda, N.V. Novozhilova. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2004.
9. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2000; 2, 3: 9 – 14.
10. Simonenko V.D. *Pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii: uchebnoe posobie dlya ped. rabotnikov i studentov pedvuzov*. Bryansk, 1998.
11. Zueva F.A. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo uchebno-pedagogicheskogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2013; 3-4: 25 – 30.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 378

Kandaurov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tarsky Branch of Omsk State Agrarian University n.a. P.A. Stolypin (Tara, Russia), E-mail: kandaurova@list.ru

Boykova S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of the Multidisciplinary Educational Center for the Development of Giftedness No. 117 (Omsk, Russia), E-mail: school117omsk@mail.ru

Lapteva N.Yu., Deputy Director for Scientific and Methodological Work of the Multidisciplinary Educational Center for the Development of Giftedness No. 117 (Omsk, Russia), E-mail: school117omsk@mail.ru

INNOVATIVE COMPLEXES IN EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE SCENARIO OF TRAINING TEACHERS TO THE IDENTIFICATION AND SUPPORT OF THE GIFTED CHILDREN. The article summarizes the experience of the innovative form of training teachers for a changing educational space in the form of a scenario of an innovative complex in education "School as a center of creativity and development of children's talents". Dynamic changes in the educational space pose challenges for the system of additional professional pedagogical education, which actually does not have time to prepare teachers for all new requirements and competencies. Integration of formal and non-formal education within the framework of scenario preparation meets modern requirements of mobility, variability, and consideration of the actual needs of subjects of education. The task of providing the appropriate conditions for identifying and supporting the giftedness of each schoolchild, as a potential for the development of the country's human capital, is posed by the state policy in the field of education as a priority. Long-term experience of the activity of the Multidisciplinary Educational Center for the Development of Giftedness No. 117 in Omsk was an information, methodical and resource base for the implementation of the scenario of teacher training for the development of gifted students in the Omsk region.

Keywords: giftedness, educational space, teacher training, scenario method, advanced training.

A.V. Kandaurova, канд. пед. наук, доц., Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина, г. Тара, E-mail: kandaurova@list.ru

С.В. Бойкова, канд. пед. наук, доц., директор Многопрофильного образовательного центра развития одаренности № 117, г. Омск, E-mail: school117omsk@mail.ru

Н.Ю. Лаптева, заместитель директора по научно-методической работе Многопрофильного образовательного центра развития одаренности № 117, г. Омск, E-mail: school117omsk@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ КОМПЛЕКСЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СЦЕНАРИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЫЯВЛЕНИЮ И ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

В статье обобщается опыт инновационной формы подготовки педагогов к изменяющемуся образовательному пространству в форме сценария инновационного комплекса в образовании «Школа как центр творчества и развития одаренности детей». Динамичные изменения в образовательном пространстве ставят сложные задачи перед системой дополнительного профессионального педагогического образования, которая фактически не успевает готовить педагога ко все новым требованиям и компетенциям. Интеграция формального и неформального образования в рамках сценарной подготовки отвечает современным требованиям мобильности, вариативности, учета актуальных потребностей субъектов образования. Задача обеспечения соответствующих условий для выявления и поддержки одаренности каждого школьника, как потенциал развития человеческого капитала страны, поставлена государственной политикой в области образования как приоритетная. Многолетний опыт деятельности Многопрофильного образовательного центра развития одаренности № 117 в г. Омске выступил информационной, методической и ресурсной базой для реализации сценария подготовки учителей к развитию одаренности обучающихся в Омской области.

Ключевые слова: одаренность, образовательное пространство, подготовка педагога, сценарный метод, повышение квалификации.

В решении проблемы подготовки педагога нового типа ведущее место занимает система дополнительного профессионального педагогического образования. Как отмечает Л.Н. Горбунова, именно система дополнительного профессионального педагогического образования, являясь подсистемой российского образования, должна первой принимать вызовы современных изменений и быть способной к формированию необходимого человеческого ресурса для развития образования страны [1]. По мнению Н.И. Яковлевой, система повышения квалификации отличается от систем профессиональной подготовки и профессиональной переподготовки педагогических кадров эффективным приращением субъектного опыта учителя, расширяющего его жизненное пространство [2]. Между тем, система повышения квалификации на современном этапе развития российского образования не всегда оказывается способной решить проблему мобильной подготовки педагога к меняющимся условиям жизни и деятельности, так как, по мнению Н.И. Яковлевой, она «нацелена на трансляцию сложившейся методологии и практики профессиональной подготовки» [2, с. 44]. Социология образования в качестве стратегического механизма совершенствования системы дополнительного профессионального педагогического образования видит ее гибкое, экономически целесообразное, вариативное реагирование на запросы потребителей [1]. В качестве такой мобильной формы, максимально отвечающей на потребности педагогов в условиях динамично изменяющегося общества и эффективно развивающей субъектность педагога в новых условиях, предлагается сценарная форма подготовки. Популярность сценарного метода в различных современных научных дисциплинах оправдана и объясняется общей потребностью прогнозирования дальнейшего развития, оперативного ответа на изменения в мире. Понятие «сценарий» стало весьма популярным в научном дискурсе, в медиатекстах, которые конструируют и репрезентируют изменяющуюся реальность средствами массовой информации; широко применяется в профессиональной и повседневной деятельности в описании действий, игр, электронных программ, актов социального движения, в научных и политических прогнозах развития различных процессов [3; 4; 5]. Собственно, в науке на сегодня равноценно используются понятия «сценарный подход», «сценарный метод», «метод сценарирования», «техника и технология сценарного прогноза», «метод сценариев», «сценарное планирование», «сценарная матрица» и другие. А.И. Пригожин определяет сценарий как форму вариативной деятельности в условиях радикальных изменений, введения инноваций. Автор считает, что именно метод сценарирования в ситуации изменения обеспечивает качественное прогнозирование, оценку исходного состояния объекта и различных вариантов решения для выбора оптимального [6]. Теоретический анализ различных подходов позволил определить понятие «сценарий» как альтернативу одновариантного решения из набора разных вариантов и возможностей выбора. Сценарное планирование как прогностическая техника опирается на вариативность результата, вариативность развития ситуации, вариативность решения. Следовательно, формат сценария для подготовки педагогов к изменениям в образовательном пространстве, к изменениям собственной профессиональной деятельности и в условиях продолжающихся социальных изменений вполне логичный формат. Выбор сценариев как формы подготовки педагогов объясняется

и положениями прогностического и потребностно-информационного подходов.

Во-первых, апробация сценариев подготовки педагогов как инновационная форма обоснована неэффективностью традиционных подходов в системе повышения квалификации на фоне расширяющегося и глобализирующегося информационно-коммуникативного пространства. Современным потребностям педагога не отвечают традиционные формы повышения квалификации. В условиях динамично меняющегося мира, и вслед за ними – меняющихся требований общества к уровню профессиональной компетентности – учитель должен измениться сам, осваивая и интериоризируя новые знания, тем самым повышая ресурс своей мобильности, адаптивности для адекватного реагирования на дальнейшие изменения в своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в ситуации, которая имеет несколько вариантов решения или развития, необходимо прогнозирование рисков, анализа факторов, условий, причин, потребностей, и в результате – проектирование нескольких вариантов развития ситуации.

В-третьих, поливариантное проектирование, прогнозирование развития ситуации, прогнозирование рисков, проигрывание ситуации расширяют социальный и профессиональный опыт педагога – участника сценария подготовки. Освоение (проживание) множественности вариантов развития ситуации позволяет в реальной практике на основе сформированных прогностических умений, прогнозировать и минимизировать вероятные риски и конфликты профессиональной деятельности в реальной практике.

В-четвертых, в условиях высокой неопределенности и динамичности изменяющейся социально-образовательной реальности становится рискованным разрабатывать стратегию инновационного развития как отдельного учителя, так и отдельной организации, основанную на единственном вероятностном прогнозе. Метод сценарного планирования позволяет создавать и логически структурировать различные варианты развития будущего, тем самым, создавая предпосылки эффективной педагогической деятельности при различных вариантах ее реального осуществления.

В рамках потребностно-информационного подхода обоснование и конструирование сценарной формы повышения квалификации современного учителя опирается на принципы социальной обусловленности личности, отражающей необходимость разрешения противоречий между внешней социальной детерминацией и внутренними потребностями, желаниями, способностями, особенностями. Выявление потребностей современного российского учительства, детерминирующие профессиональное затруднения и профессиональные деструкции, может осуществляться на нескольких уровнях реагирования на изменения (уровень общности, нормативный уровень, уровень профессионально-педагогического сообщества, субъектный уровень). Результаты анализа реагирования на каждом из уровней являются источниками информации для выявления потребностей субъектов образования. Следует отметить, что уровень реагирования, отражающийся в содержании деятельности большинства российских институтов повышения квалификации, соответствует только нормативному реагированию и носит тактический, синхронный характер. Так, в тематике курсов повышения квалификации

ции современных учителей по-прежнему находят отражение изменения только в области образовательной политики (введение ФГОС, ЕГЭ, профессионального стандарта); реже встречаются темы, отражающие проблемы работы педагогов с разными категориями детей и родителей (преимущественно, с ОВЗ), проблемы воспитания. Между тем, ранжирование профессиональных потребностей современных учителей Омской области выявило, что проблема организации работы с одаренными обучающимися занимает второе место (на первом месте – организация работы с субъектами образования разных категорий; на третьем – работа с детьми с ОВЗ).

Наконец, сценарная форма подготовки педагога отвечает идеям Российской модели образования – 2020, в которой, в частности, отмечается, что образовательная траектория человека строится на интеграции формального, неформального и информального образования и соответствует общей парадигме непрерывного образования [7].

Таким образом, апробируемая нами сценарная форма подготовки учителей направлена на компенсацию имеющихся на сегодняшний день организационно-дидактических затруднений в системе дополнительного профессионального педагогического образования, поскольку обеспечивает свободу выбора места, времени, затрат, формы повышения квалификации; обеспечивает непрерывность повышения квалификации в отличие от дискретности традиционных курсов; соответствует конкретной социальной ситуации (как реакция на конкретную потребность учителей); реализует разнообразные интерактивные, дистанционные, индивидуальные формы и методы повышения квалификации, максимально опираясь на социально-педагогический опыт педагогов; имеет прогностическую направленность.

Рассмотрим реализацию сценарной формы повышения квалификации педагогов Омской области в рамках региональных инновационных комплексов в образовании (РИП-ИнКО). Инновационные комплексы в образовании, начиная с 2009 года, объединили более 300 образовательных организаций Омской области: школ, профессиональных образовательных организаций, дошкольных учреждений, общественно-педагогических объединений, муниципальных методических центров с целью проведения общих событий и акций, развития и обеспечение инновационной практики в регионе через разработку инновационных продуктов и проектов, повышающих имидж каждого учреждения [8]. На базе Института развития образования Омской области созданы разные ИнКО, в зависимости от мониторинга профессиональных потребностей практикующих педагогов области. Для реализации ИнКО определены различные сценарии – дистанционный, курсовой, коучинг-проекты, другие. Так, например, по сценарию «Подготовка педагогов МОУ СОШ № 5 Тарского муниципального района Омской области к реализации инклюзивного образования» прошел подготовку только коллектив отдельной школы, так как выиграл соответствующий грант, и возникла очевидная профессиональная потребность. Сценарий реализовывался очно-заочно, дистанционно, с привлечением выездных специалистов и образовательный процесс не нарушался. Педагоги, прошедшие очную подготовку, выступали в роли тьюторов и обучали своих коллег уже на месте. Таким образом, сценарная форма подготовки обеспечивает широкую вариативность и максимально удовлетворяет профессиональные потребности. Каждый сценарий проектируется под конкретную задачу и имеет вариативную часть на усмотрение самих педагогов.

Опыт реализации сценария ИнКО «Школа как центр творчества и развития одаренности детей» опишем на примере бюджетного образовательного учреждения Омской области «Многопрофильный образовательный центр развития одаренности № 117» (БОУ ОО «МОЦРО № 117»), в котором были разработаны и реализованы несколько коучинг-проектов. Выбор данной экспериментальной площадки для работы ИнКО «Школа как центр творчества и развития одаренности детей» обоснован значительным положительным опытом деятельности БОУ г. Омска «Гимназия № 117», которая с июля 2015 года была переименована в БОУ Омской области «Многопрофильный образовательный центр развития одаренности № 117». В образовательной организации сложилась эффективная система выявления и поддержки одаренных детей, с 2004 года в школе реализуется программа развития «Содержание и технологии работы с одаренными детьми», создана управленческая кадровая система поддержки и организации деятельности педагогов и в результате накоплен большой практический опыт. «МОЦРО № 117» на протяжении четырех лет входит в «Топ-25 Лучших школ России»

по данным МИА «Россия сегодня» и «Учительская газета» при содействии Министерства образования и науки РФ. Благодаря реализуемым моделям школа в течение 5 лет является лидером региона по количеству победителей и призеров регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников, ежегодно число призеров составляет более 100 человек; растет число победителей и призеров Всероссийского этапа олимпиады школьников; 35% учителей входят в ТОП-50 педагогов-наставников олимпиадного движения.

Во многом значительные достижения субъектов данной образовательной организации обусловлены сложившейся системой управления, обеспечивающей благоприятный климат в творческом педагогическом коллективе, осуществляющем инновационную деятельность, эффективной профессионально-предметной деятельностью самих педагогов. Анализ и обобщение системы управления образовательной организации, направленной на развитие интеллектуального потенциала и одаренности учителей и обучающихся, позволяет выделить два основных стратегических направления: управленческие стратегии по работе с педагогами и стратегии по выявлению и сопровождению одаренных школьников.

В рамках первой стратегической группы для повышения эффективности работы педагогического коллектива организовано повышение квалификации педагогического коллектива по всем направлениям Программы развития; осуществляется активное взаимодействие с Институтом развития образования и с другими ВУЗами региона и России; созданы сменные творческие группы педагогов для инициации изменений, организации исследовательской и экспериментальной работы в предметной и межпредметной областях; внесены изменения в систему стимулирования труда, ориентированную на качество творческого образовательного процесса. Потребность решения личностных задач педагогов школы, как то: повышение мотивации к саморазвитию и различным видам деятельности, развитие готовности работать с равноуровневыми обучающимися – обеспечивается решением управленческих задач, а именно:

- создание благоприятного психологического климата, способствующего росту профессиональной компетенции педагогов, обеспечивающего свободу творческого развития;
- создание мониторинга готовности педагогов к участию в олимпиадном движении на основании разработанных критериев;
- создание и обеспечение условий для саморазвития и самореализации педагогов, поддерживающих любую творческую, научную инициативу: участие в конкурсах, семинарах, конференциях, форумах.
- разработка системы обобщения, презентации, тиражирования продуктивного опыта учителей школы;
- разработка системы психолого-педагогических семинаров для повышения психологических знаний педагогов, повышения личностного роста;
- улучшение материально-технической базы образовательной организации.

В инновационном режиме работы образовательной организации особое практическое значение приобретают профессиональные сообщества педагогов: педагогический совет, сменные творческие группы, творческие лаборатории, научно-методические предметные (межпредметные) кафедры.

Вторая группа стратегий выявления и сопровождения одаренных школьников опирается на психолого-педагогические подходы, в частности, психолого-педагогическое сопровождение. В современных условиях усиление внимания к интересам личности ученика, развитию его способностей, ориентации обучения на максимальный учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей каждого школьника становится особенно важным. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников основывается на ведущих принципах педагогики сопровождения: учет возраста и индивидуальных особенностей каждого; развитие субъектной активности и личностной направленности образования; предоставление необходимого потенциала для персонального выбора; осознание самоценности и уникальности каждой личности; неисчерпаемость возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; приоритет внутренней свободы для раскрытия творческого потенциала. Например, в школе разработана система пошагового сопровождения участия обучающихся в олимпиадном движении, подтвердившая свою мотивационную эффективность. Начиная с начальной школы, обучающиеся принимают активное участие во всевозможных конкурсах разной направленности и

уровня для первичного мониторинга склонностей и способностей при поддержке педагогов. Интеллектуальные мероприятия отслеживаются на школьном, городском, региональном и всероссийском уровнях. Так, в числе школьных интеллектуально-развивающих мероприятий существенное значение имеет традиционная Гимназиада, в которой принимают участие обучающиеся с 1 по 11 класс.

В рамках реализации сценария ИнКО «Школа как центр творчества и развития одаренности детей» в период с 2013 года на базе образовательной организации Омской области «Многопрофильный образовательный центр развития одаренности № 117» были осуществлены следующие коучинг-проекты:

2013 – 2014 гг. – «Развитие инновационного потенциала образовательной организации по выявлению и поддержке одаренных детей»;

2015 г. – «Развитие профессиональной компетентности педагогов по работе с одаренными детьми»;

2016 г. – «Развитие компетентности педагогов по выявлению и поддержке одаренных детей»;

2017 г. – «Предметная лаборатория» (учебные предметы: русский язык, литература, обществознание, английский язык, искусство).

Рабочую группу коучинг-проекта составляют учителя и администрация Центра. В целевую группу входят заместители директора, курирующие научно-методическую работу, руководители предметно-тематических кафедр и школьных методических объединений, учителя-предметники, молодые специалисты образовательных организаций г. Омска и Омской области. Основные направления работы каждого коучинг-проекта регламентируются техническим заданием института развития образования Омской области. Участники коучинг-проекта знакомятся с уникальным опытом работы БОУ ОО «МОЦРО № 117»: изучают нормативную базу управления образовательной организацией в режиме инновационного развития, изучают эффективные управленческие практики (участие в заседании педагогического совета, анализ работы творческой группы по организации внеурочной деятельности); посещают уроки и внеклассные мероприятия интеллектуальной направленности. Продуктами коучинг-проектов для участников являются разработки собственных моделей организации профессионального сообщества по выявлению и поддержке одаренных детей; модели личностного роста, модели мониторинга одаренности и другие продукты в зависимости от темы коучинг-проекта. Результатами работы педагогов в формате сценария являются следующие: изучение современной нормативной базы инновационных процессов, анализ на ее основе инновационного потенциала своей организации; получение практического навыка разработки эффективных форм повышения потенциала своей образовательной организации по выявлению и поддержке одаренных детей.

За время реализации коучинг-проектов в данной сценарной форме прошли повышение квалификации более 600 педагогов г. Омска и Омской области. По результатам деятельности в рамках сценария участники получают сертификат ИнКО, а на основании желания, опыта, положительных результатов и заявки образовательная организация может стать стажировочной площадкой данного ИнКО. Многие из учителей – участников сценария, получили звание тьютера и поспособствовали созданию новых стажировочных площадок по месту своей профессиональной деятельности. Так, на сегодняшний день 10 образовательных организаций области имеют такой статус (4 городских и 6 районных образовательных организаций стали стажировочными площадками по развитию одаренности школьников).

Например, в 2015 году был реализован коучинг-проект «Развитие профессиональной компетентности педагогов по работе с одаренными детьми». Его целью было создание модели профессионального развития педагогов по сопровождению школьников в олимпиадном движении. В целевую группу вошли заместители директора общеобразовательных организаций, курирующие олимпиадное движение; молодые специалисты общеобразовательных организаций, учителя-предметники, желающие стать тьютерами олимпиадного движения. Результатами работы стало изучение современных требований к олимпиадной подготовке обучающихся; ознакомление с инновационным педагогическим опытом в области организации олимпиадного движения; участие в мастер-классах и проектировочных мероприятиях; создание модели собственного профессионального развития. Все 56 педагогов получили сертификат участника ИнКО, были обеспечены не только раздаточным материалом семинаров

и мастер-классов, но и индивидуальными консультациями по созданию персональной модели профессионального развития. В программу коучинг-проекта входили: семинар «Актуальные вопросы профессионального развития педагога по работе с одаренными детьми»; презентация опыта педагогов БОУ ОО «МОЦРО № 117»: Развитие исследовательских навыков школьников (Загуменникова А.А., учитель английского языка); Практические аспекты деятельности учителя по подготовке к участию в олимпиадах (Ресян Н.С., учитель биологии); Основные подходы к составлению олимпиадных заданий (Чернуцкая М.В., учитель истории и обществознания); презентация мероприятий в рамках «Гимназиады»: «ЧГК» (2 класс, учитель Беляева Н.В.); «Поэтическая мастерская» (5 класс, учитель английского языка Николаева Е.А.); «Правовой лабиринт» (7-8 классы, Свядьбин П.М., Ехлакова С.Ф., Чернакова И.А., Чернуцкая М.В., учителя истории и обществознания). В рамках коучинг-проекта этого года педагогическим коллективом БОУ ОО «МОЦРО № 117» были также проведены городские и областные научно-практические семинары «Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей» и «Использование ресурсов урока в выявлении и поддержке одаренности школьников»; учителя и участники проекта приняли участие в V Форуме педагогов-наставников; в Межрегиональном форуме «Вместе растим будущее»; в работе диалоговой площадки «Демократическая педагогика как механизм обучения и воспитания детей»; были проведены рефлексивные встречи тьютеров олимпиадного движения по анализу заданий Регионального и Заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников.

Педагоги БОУ ОО «МОЦРО № 117» активно представляют свой опыт на международном уровне: Бойкова С.В., директор гимназии, провела круглый стол в рамках дружественного визита делегации Омской области в Казахстан; Царева И.Д., учитель химии, выступила с докладом «Особенности подготовки школьников к участию в предметной олимпиаде по химии» в г. Павлодаре в рамках Международной химической олимпиады имени академика Бектурова; Савостина Е.В., учитель информатики, выступила с докладом «Развитие интеллектуальной одаренности школьников (из опыта работы)» на IV Международной олимпиаде имени К. Сатпаева в г. Павлодаре.

С 2017 года на базе БОУ ОО «МОЦРО № 117» реализуется коучинг-проект «Предметная лаборатория» (учебные предметы: русский язык, литература, обществознание, английский язык, искусство). Цель коучинг-проекта 2017 года – создание постоянно действующей стажировочной площадки, обеспечивающей развитие профессиональной компетентности учителей-предметников гуманитарных дисциплин по подготовке школьников – участников предметных олимпиад и интеллектуальных конкурсов различного уровня. Участники коучинг-проекта имели возможность принять участие в работе творческих проблемных групп, в семинарах, конференциях, выступить в качестве членов жюри предметных школьных олимпиад. Результаты реализации коучинг-проекта «Предметная лаборатория» заключаются в развитии готовности учителей-предметников к реализации совместно разработанной в рамках коучинг-проекта программы дополнительного образования (программы внеурочной деятельности) по подготовке школьников к участию в предметных олимпиадах; в создании системы подготовки обучающихся к участию в предметных олимпиадах разного уровня; в формировании учебных компетентностей, высокой мотивации учащихся к углубленному изучению учебных предметов; в подготовке и изданию научно-методических материалов по созданию благоприятной образовательной среды для выявления и развития способностей каждого ребенка; в положительной динамике достижений обучающихся в интеллектуальных конкурсных мероприятиях.

Разрабатывая и реализуя коучинг-проекты, БОУ ОО «МОЦРО № 117» постоянно обобщает опыт собственной деятельности, анализирует результаты каждого коучинг-проекта с учетом обратной связи и представляет его в формате публичного отчета по техническому заданию, а также в публикациях журнала «Интеллект. Одаренность. Творчество», издаваемого ИРООО.

Таким образом, апробация сценарной формы подготовки педагогов в современных условиях отвечает требованиям изменяющегося образовательного пространства, потребностям педагога и образовательной организации, позволяет максимально реализовывать потребностно-информационный подход, обеспечивает перманентность обратной связи, способствует формированию единого педагогического сообщества области и распространению положительного педагогического опыта.

Библиографический список

1. Горбунова Л.Н. *Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Барнаул, 2010.
2. Яковлева Н.И. *Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
3. Акимова О.Е. *Сущность, формы и особенности сценарного подхода в современном управлении*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Москва, 2006.
4. Матюшкина М.Д. *Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
5. Перцева М.А. Сценарный подход к моделированию производственной функции предприятий в условиях неопределенности параметров внешней и внутренней сред. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 8 (2). С. 410 – 413. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/stsenarnyy-podhod-k-modelirovaniyu-proizvodstvennoy-funktsii-predpriyatiya-v-usloviyah-neopredelennosti-parametrov-vneshney-i>
6. Пригожин А.И. *Методы развития организаций*. Москва: МЦФЭР, 2003.
7. *Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика: итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года*. Москва, 2008.
8. *Сайт Бюджетного образовательного учреждения Омской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области»*. Available at: <http://i-rooo.ru>

References

1. Gorbunova L.N. *Issledovatel'ski orientirovannoe povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v kontekste razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2010.
2. Yakovleva N.I. *Sotsiokul'turnye osnovy modernizatsii sistemy perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Akimova O.E. *Suschnost', formy i osobennosti scenarnogo podhoda v sovremennom upravlenii*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. Matyushkina M.D. *Prospektivnaya ocenka kachestva postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Perceva M.A. Scenarnyj podhod k modelirovaniyu proizvodstvennoj funktsii predpriyatij v usloviyah neopredelennosti parametrov vneshnej i vnutrennej sred. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 8 (2). S. 410 – 413. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/stsenarnyy-podhod-k-modelirovaniyu-proizvodstvennoy-funktsii-predpriyatiya-v-usloviyah-neopredelennosti-parametrov-vneshney-i>
6. Prigozhin A.I. *Metody razvitiya organizacij*. Moskva: MCF'ER, 2003.
7. *Strategiya 2020: Novaya model' rosta – novaya social'naya politika: itogovyy doklad o rezul'tatah `ekspertnoj raboty po aktual'nym problemam social'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda*. Moskva, 2008.
8. *Sajt Byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya Omской oblasti dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Institut razvitiya obrazovaniya Omской oblasti»*. Available at: <http://i-rooo.ru>

Статья поступила в редакцию 16.05.18

УДК 37

Kachalova L.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lada7.54@mail.ru

REFLEXIVE SCIENTIFIC SEMINAR AS A MEANS OF FORMATION OF READINESS FOR RESEARCH ACTIVITIES OF UNDERGRADUATES. Changes in the economic sphere of modern society, the need for specialists who are ready to transform the life of society and professional activities, make it necessary to implement innovative processes in the educational process of a university, whose goal is to focus on training creative professionals, who are able to set professional research objectives, conduct and analyze research in a particular field of professional activity. In the system of multilevel higher education, the master's degree is designed to provide opportunities for undergraduates in self-realization, expansion of intellectual and creative potential, independence, formation of research independence, which are part of professional activity. This determines a problem of finding funds aimed at the formation of readiness of students of pedagogical higher education institution for research activities, determining the ways of implementing programs that are focused on competitiveness and mobility, success in future professional activities. The article describes the content components of readiness for research activities of students in graduate school, characterized by the pedagogical functional potential of the scientific seminar as a means of formation of undergraduates for research.

Key words: research activity, readiness for research activity, reflexive-scientific seminar, functional characteristics of reflexive-scientific seminar from the perspective of personal self-promotion and knowledge enrichment of methodology, logic of scientific research, perspective of didactic support.

Л.П. Качалова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: lada7.54@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЙ НАУЧНЫЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изменения в экономической сфере современного общества, потребности в специалистах, готовых к преобразованиям жизни общества и профессиональной деятельности, обуславливают необходимость осуществления инновационных процессов в образовательном процессе вуза, цель которых сопряжена с ориентацией на подготовку творческих специалистов, умеющих ставить профессиональные, исследовательские задачи, проводить и анализировать исследование в конкретной сфере профессиональной деятельности. В системе многоуровневого высшего образования магистратура призвана обеспечивать возможности магистрантов в самореализации, расширении интеллектуально-творческого потенциала, самостоятельности, формировании исследовательской самостоятельности, являющихся частью профессиональной деятельности. Это определяет проблему поиска средств, направленных на формирование готовности магистрантов педагогического вуза к исследовательской деятельности, определения путей реализации программ, которые ориентированы на конкурентоспособность и мобильность, успешность в будущей профессиональной деятельности. В статье описываются содержательные компоненты готовности к исследовательской деятельности обучающихся в магистратуре, характеризуется педагогический функциональный потенциал научного семинара как средства формирования магистрантов к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, готовность к исследовательской деятельности, рефлексивно-научный семинар, функциональные характеристики рефлексивно-научного семинара с позиции личностного самодвижения и знания обогащения методологии, логики научного исследования, с позиции дидактического сопровождения.

В современном обществе признается приоритетным представление ценности человека как личности и как профессионала, в связи с чем и возрастают требования к профессиональному саморазвитию, к уровню интеллектуального развития, формированию готовности к дальнейшему совершенствованию. И одной из ведущих целей высшего образования является обеспечение профессиональной подготовки магистрантов к деятельности, в который они «способны к адекватной оценке образовательных ситуаций, проектированию и творческому осуществлению педагогического процесса» [1, с. 140], формирование у них готовности к исследовательской деятельности в сфере образования.

Анализ научных источников позволяет говорить о многозначности понятия «исследовательская деятельность», которое определяют: как умение работать с информацией, умение добывать ее из различных источников, анализировать, сравнивать, делать выводы; способность научно подойти к решению педагогической проблемы является одним из ключевых условий, гарантирующих профессиональное становление будущих специалистов [2, с. 33]; как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [3, с. 108]; как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [4, с. 47].

Важно учитывать, что исследовательская деятельность понимается не только в конкретно-организационных рамках работы над заданной проблемой и написании студентами исследовательской работы, а шире [5, с. 106].

В этом аспекте подчеркивается, что при формировании готовности магистрантов к исследовательской деятельности, основными задачами преподавателей вуза становятся: «актуализация исследовательской потребности магистрантов; вовлечение в поисковую деятельность; поиск средств, активизирующий процесс познания; содействие в осознанном целеполагании; доведение до результативности в деятельности» [6].

Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности в обучении является необходимым элементом качества образования и требует принципиального осмысления понятия «готовность к научно-исследовательской деятельности». Исследователей объединяет смысл данного понятия в том, что личностное образование, в котором отражены совокупность методологических знаний, исследовательских умений [7]; также готовность к научно-исследовательской деятельности рассматривается как овладения личностью знаниями, умениями и навыками, важными для успешного выполнения исследовательской деятельности [8, с. 16]: как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности, систему методологических знаний [9, с. 60 – 62].

Примем за основу готовность магистрантов к научно-исследовательской деятельности как личностное образование, в котором функционально проявляются личностное принятие и осознание значимости научно-исследовательской деятельности в будущей профессиональной деятельности, знания о логике и этапах научного исследования, методологическом аппарате, умения планировать и реализовать исследовательскую деятельность, рефлексия, предполагающая способность к самоанализу, преодолению трудностей на основе рефлексивного позиционирования.

На основании согласования составных научно-исследовательской деятельности определяются основные пути и средства формирования этой готовности. К условиям, которые способствуют эффективному формированию готовности магистрантов к научно-исследовательской деятельности, отнесены: курсы, содержащие введение в содержание основ методологии и теории научного исследования, вовлечения магистрантов в научные исследования, помощь в выборе и решении исследовательских задач, создание возможности для свободного выбора исследовательских задач и др. [11, с. 14 – 19].

В качестве продуктивного средства в процессе формирования готовности магистрантов к научно-исследовательской деятельности мы видим рефлексивный научный семинар. Следует

указать его функциональные характеристики с позиции личностного самодвижения и знания обогащения методологии, логики научного исследования, с позиции дидактического сопровождения.

С позиции личностного самодвижения – это: во-первых, рефлексивно-научный семинар позволяет фиксировать и делать предметом рефлексии личностные изменения, которые происходят с магистрантами; во-вторых, рефлексивно-научный семинар позволяет направить магистрантов на процесс осмысления ситуаций связанных с научно-исследовательским поиском; в-третьих, рефлексивно-научный семинар способствует переходу магистрантов на новую ступень самореализации.

С позиции знания обогащения рефлексивно-научный семинар направлен на формирование у магистрантов знаний, умений и навыков, которые служат основанием для организации и проведения собственного научного исследования в рамках написания выпускной квалификационной работы. С этой целью содержание включает изучение вопросов следующего порядка: основные типы исследований в изучаемой области; подходы к организации исследования; основы содержательного и формального планирования исследований; владение теоретическими и практическими методами научного исследования; Формирование умения планировать организацию исследования, самостоятельно проводить исследование и решать научно-проблемные задачи.

С позиции дидактического сопровождения рефлексивно-научный семинар предусматривал определение магистрантами и анализ причин трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе выполнения курсовой работы, выпускной квалификационной работы, педагогической практики. Результатом является выделение проблемного поля и конструирование индивидуального маршрута в решении проблем, возникающих в ходе выполнения различных видов научно-исследовательских работ.

Ведущую роль в данном направлении отводится теоретико-проблемной площадке «Теоретические и методологические основы научно-исследовательской деятельности», цель которой – формирование исследовательской культуры магистранта формирование исследовательской позиции [11, с. 37]. Структура рефлексивного научного семинара складывается из теоретической площадки, практического блока, блока синопсиса и рефлексивного блока. Каждый из них несет смысловую, содержательную и процессуальную нагрузку. Теоретическая площадка целеобусловлена отработкой теоретического материала, подлежащего усвоению; практический блок направлен на отработку умений оперировать методологическим аппаратом, выстраивание логики педагогического эксперимента, этапов и операций организации исследования; блок синопсиса связана с формированием умений конструирования синопсиса по теме курсовой работы, выпускной квалификационной работы, научного обоснования методологического аппарата работы; рефлексивный блок предусматривает активное рефлексивное позиционирование в порядке вхождения в рефлексивную позицию по окончании занятия. Рефлексия включает исследование ощущений, логический анализ результата, корректировка результата на основе диалога с внутренним Я магистранта при помощи ответа на вопросы: какие ощущения вызвало занятие? Что я хотел от занятия? Что получил от занятия? Что у меня лично получилось? Что не получилось? Почему не получилось? Над чем нужно еще поработать? Такая диалогичность способствует эффективности осуществления рефлексивной деятельности в рамках каждого занятия семинара.

На основе согласования описанных характеристик рефлексивно-научного семинара, подчеркнем, что магистранты в его логико-процессуально-содержательной структуре самостоятельно фиксируют, накапливают и оценивают свои достижения, целенаправленно наращивают результаты индивидуальной научно-исследовательской деятельности, оценивают её соответствие заданным критериям, овладевают критической саморефлексией в оценке своих сильных и слабых сторон, динамики собственных способностей и навыков.

Три составляющих рефлексивно-научного семинара характеризуются направленностью на субъектный опыт магистранта, стимулированием к исследовательской деятельности, прогнози-

руемостью и планируемостью результата формирования научно-исследовательской готовности магистрантов.

Основные принципы реализации рефлексивно-научного семинара как средств формирования готовности к научно-исследовательской деятельности магистрантов: ориентация магистрантов на самообразовательную деятельность; обеспечение выхода в рефлексивную позицию; принцип активизации исследовательской деятельности магистрантов посредством использования рефлексивных технологий обучения; принцип профессиональ-

ной направленности исследовательской деятельности; принцип творческой самореализации в научно-исследовательской деятельности.

Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности служит достижению одной из важнейших целей – научить магистрантов мыслить самостоятельно, уметь ставить и решать проблемы, требующие исследования в профессиональной сфере деятельности, используя актуальный исследовательский инструментарий.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. *Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования*. Москва: Логос, 2014.
2. Савенков А.И. Исследовательская практика: организация и методика. *Одаренный ребенок*. 2005; 1: 30 – 33.
3. Леонтович А.В. *Исследовательская деятельности учащихся* (сборник статей). Москва: МГДД(Ю)Т, 2003.
4. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*. Москва, 2006.
5. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. *Учен. зап. Высш. шк. г. Одессы*. Одесса, 1922; Т. 2; 102 – 106.
6. Хвостикова Е.С., Очирова Е.В. Исследовательская деятельность как основа формирования исследовательского опыта. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VII междунар. студ. науч.-практ. конф.*
7. Баймухамбетова Б.Ш. *Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
8. Сельдемирова Р.А. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к исследовательской деятельности в системе дошкольного образования. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2004.
9. Железняков А.С. *Научная работа студентов и повышение уровня профессиональной подготовки*. Новосибирск, 1995.
10. Шалчин И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности. *Интеграция образования*. 2012; 1.
11. Слепнева К.А. Исследовательская компетенция магистров по направлению «Педагогическое образование»: анализ понятия. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; 01 (55) Часть 3: 56 – 58.
12. Available at: sibac.info/archive/humanities/7.pdf

References

1. Zagvyazinskij V.I. *Nastupit li `epoha Vozrozhdeniya? Strategiya innovacionnogo razvitiya rossijskogo obrazovaniya*. Moskva: Logos, 2014.
2. Savenkov A.I. *Issledovatel'skaya praktika: organizaciya i metodika. Odarenyj rebenok*. 2005; 1: 30 – 33.
3. Leontovich A.V. *Issledovatel'skaya deyatel'nosti uchashchisya* (sbornik statej). Moskva: MGDD(Yu)T, 2003.
4. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu*. Moskva, 2006.
5. Rubinshtejn S.L. *Princip tvorcheskoj samodeyatelnosti. Uchen. Zap. Vyssh. shk. g. Odessy*. Odessa, 1922; T. 2; 102 – 106.
6. Hvoshtikova E.S., Ochirova E.V. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya issledovatel'skogo opyta. Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. VII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.*
7. Bajmuhambetova B.Sh. *Formirovanie gotovnosti magistrantov k issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2011.
8. Sel'demirova R.A. *Formirovanie gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k issledovatel'skoj deyatel'nosti v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck, 2004.
9. Zheleznyakov A.S. *Nauchnaya rabota studentov i povyshenie urovnya professional'noj podgotovki*. Novosibirsk, 1995.
10. Shalchin I.V. *Formirovanie gotovnosti studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Integraciya obrazovaniya*. 2012; 1.
11. Slepneva K.A. *Issledovatel'skaya kompetenciya magistrrov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie»: analiz ponyatiya. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; 01 (55) Chast' 3: 56 – 58.
12. Available at: sibac.info/archive/humanities/7.pdf

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 371

Klushina N.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

Yaschutkin V.A., senior lecturer, Stavropol State Pedagogical University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: BASICS, STRUCTURE AND CONDITIONS. The article deals with essential characteristics of a concept "quality of education" in the philosophical and socio-anthropological aspects. Various interpretations of the quality of higher education are analyzed. The article features a functional-activity approach to structuring the quality system of higher education. The emphasis is placed on general, specific instrumental conditions for improving the quality of higher education. The authors conclude that the quality of higher education shall be determined and provided in the context of other abilities, competencies, behavior, morality and spirituality of each student in concrete life and educational situations.

Key words: quality, quality of education, quality of higher education, quality of structure of higher education, quality management of education.

Н.П. Клушина, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

В.А. Ящуткин, доц., Ставропольский государственный педагогический университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

В статье рассматриваются сущностные характеристики понятия «качество образования» в философском и социально-антропологическом аспектах. Анализируются различные трактовки качества высшего образования. Характеризуется функционально-деятельностный подход к структурированию системы качества высшего образования. Делается акцент на общих, специфических инструментальных условиях повышения качества высшего образования. Авторы делают вывод о том, что качество высшего образования должно определяться и обеспечиваться в контексте сформированности способностей, компетенций поступков, поведения, проявления нравственности и духовности каждого студента в конкретных жизненных и образовательных ситуациях.

Ключевые слова: качество, качество образования, качество высшего образования, структура качества высшего образования, управление качеством образования.

Эффективное развитие российского высшего образования во многом обусловлено деятельностью его субъектов по обеспечению качества образовательного процесса в вузе, выявлением наиболее существенных средств и ресурсов, позволяющих осуществить конструктивные качественные перемены в системе отечественной высшей школы.

Необходимо констатировать, что в отечественной науке универсального определения этого понятия не существует. В связи с этим обратимся к анализу понятия качества образования с целью выявления его наиболее существенных характеристик. Качество, как базовая философская категория, обозначает неотторжимую от бытия материального или идеального объекта (вещи, явления или процесса) его существенную определенность, которая обуславливает его соответствующие отличия от других объектов. При этом трансформация качества неизбежно детерминирует изменения в объекте, превращая его в материальное или идеальное образование с иной сущностной определенностью [1].

Как полагает И.Я. Лернер, качество какого-либо объекта можно представить в виде его существенных, устойчивых свойств, которые позволяют ему быть именно этим объектом, а не каким-либо другим [2]. В этом аспекте явление качества обнаруживает себя в свойствах объекта. Отличаясь от качества, свойство характеризует только отдельную грань объекта, его единичный признак. Любая вещь, явление или процесс имеет бесчисленное количество свойств, но не все эти свойства одинаково равноценны [1, с. 15], поэтому качество необходимо рассматривать в виде совокупности не любых, а лишь наиболее значимых свойств предметов, явлений и процессов [1, с. 16].

Наряду с философским, понятие «качество» изучается в социально-антропологическом аспекте. В этом значении качество понимают, как объект, обладающий уникальной совокупностью свойств, обуславливающих возможность удовлетворения многообразных потребностей человека и социума в соответствии с культурной принадлежностью этого объекта.

В.В. Сериков полагает, что понятие качества может обозначать как объективную характеристику какого-либо предмета (набор его уникальных свойств), так и определенную модальность, то есть указание на степень его (предмета) совершенства [3, с. 259].

Обратимся к рассмотрению понятия «качество высшего образования». В отечественной педагогике в настоящее время актуализировано несколько близких, но, тем не менее, разных подходов к его определению.

Наиболее ограниченным в рамках перспектив развития отечественной педагогики, образовательной практики и соответствующих запросов российского общества является трактовка качества высшего образования в традициях знаниевой парадигмы, в методологических рамках которой обозначенное качество достигается в процессе репродуктивного усвоения студентами вуза профессионально ориентированных знаний, приобретении ими соответствующих умений и навыков. Этот подход в настоящее время является доминирующим в образовательной практике высшей школы. Между тем качество высшего образования наряду с знаниями, умениями и навыками должно ориентироваться на развитые интеллектуальные, нравственные и др. качества личности студентов, сформированные в соответствии с поставленными образовательными целями и задачами. Поэтому качество образования студентов высшей школы может характеризоваться как результат, показатели которого проявляются не только в знаниях, умениях и навыках, но и в определенных качествах личности обучающихся, обуславливающих их отношения к социокультурному миру. В таком значении под качеством высшего образования правомерно понимать системную совокупность его свойств, которые детерминируют его (высшего образования) способность адаптироваться к процессу реализации социального заказа по формированию и развитию личности студентов в аспекте их обученности, воспитанности, выраженности в их личностной сфере необходимых социальных, психических и физических свойств. Следовательно, качество высшего образования определяется не только состоянием профессионально обусловленных знаний, умений и навыков студентов вуза, но и качеством их личностного, духовно-нравственного, гражданско-патриотического и др. развития, определяющего способность выпускников высшей школы самостоятельно решать проблемы в различных областях своей жизнедеятельности [4].

Ряд исследователей связывают понятие качества высшего образования преимущественно с эффективностью деятельности образовательного учреждения. В этом значении обозначенное качество проявляется в:

1) способности образовательного учреждения в должной степени реализовывать поставленные педагогические цели и задачи;

2) наличии устойчивой положительной динамики развития образовательной системы вуза, в позитивном отношении к нему со стороны социума;

3) эффективном использовании кадрового потенциала образовательного учреждения;

4) постоянном совершенствовании образовательных подходов и педагогических технологий;

5) достижении реально значимых результатов в подготовке соответствующих специалистов и наличии конструктивных внешних связей образовательного учреждения [5].

Другие исследователи при анализе понятия качества образования делают акцент на уровне организации и результатах учебно-воспитательного процесса в вузе. В этом контексте качество высшего образования проявляется в системной целостности качества поставленных целей и соответствующих полученных результатов, то есть качество образовательного процесса высшей школы в этом значении характеризуется мерой достижения первоначально поставленных образовательных целей [6].

Следующие отечественные авторы необходимой характеристикой качества высшего образования считают его соответствие определенным стандартам. Как полагают исследователи, управление качеством высшего образования, определение его общей эффективности могут осуществляться только с опорой на конкретные стандарты. При этом стандарты трактуются как нормативные требования к образовательному учреждению, заявленные в разноплановых нормативных документах [7, с. 24].

Обратимся теперь к проблеме структуры качества высшего образования. Так, Г.А. Шабанов структуру качества образовательного учреждения (в том числе вуза) определяет в системной целостности следующих компонентов: педагогическое, информационное, материально-техническое и финансовое обеспечение качества образования. Такой подход к структурированию системы качества высшего образования является функционально-деятельностным [8].

Е.И. Сахарчук определяет систему качества высшего образовательного учреждения в единой целостности следующих мероприятий: изучении запросов заинтересованных сторон; проектировании квалификационных требований к выпускнику вуза; соотношении квалификационных требований к личности выпускника с образовательными возможностями вуза и корректировкой на основе этого соотношения целевых, содержательных и технологических характеристик образовательного процесса; выборе образовательной парадигмы как методологической основы образовательного процесса; теоретической разработки и практической реализации мониторинга качества образования в вузе [9].

Обеспечение качества высшего образования во многом обусловлено эффективностью процесса управления обозначенным качеством в вузе. Управление как процесс трактуется в виде отношения между управляющим субъектом и управляемым объектом. При этом такое отношение требует от управляющего субъекта реализации определенных действий с целью обеспечения организованности управляемого объекта, в качестве которого выступает образовательный процесс [10, с. 184].

Г.А. Шабанов отмечает, что формирование системы управления качеством вузовского образования предполагает: конструирование внутреннего механизма, обуславливающего высокий качественный уровень образовательного процесса; разработку вариативного содержания образовательных программ; ориентацию на личностно-ориентированный подход в образовательном процессе; проведение обязательного мониторинга качества образовательного процесса; разработку необходимого учебно-методического обеспечения процесса образования и т. д. [8, с. 54].

Как полагает А.Ю. Парамонова, для повышения качественного уровня образования (к которому можно отнести и высшее образование) необходимо выполнить ряд условий [11]. Эти условия исследователь разделила на следующие группы: общие, специфические и инструментальные.

Общие условия детерминированы целями и задачами, связанными с оптимальным функционированием и развитием образовательного учреждения, материальным и моральным стимулированием преподавателей, достижением требуемого обществом качества образования в вузе.

Специфические условия связаны с научно-методическим обеспечением образовательного процесса вуза. Такие условия детерминированы задачами, обусловленными необходимостью

развития у студентов вуза творческого потенциала их личности, общественно значимых личностных качеств у будущих специалистов и др. К условиям этой группы А.Ю. Парамонова относит: совершенствование онтологического и социального статуса студентов, формирование у них способностей к успешной адаптации к современным требованиям рынка труда т. д.

К инструментальным условиям автор относит владение педагогами высшей школы современными педагогическими технологиями, что предполагает должное использование преподавателями: методик организации и проведения учебных занятий в

традиционных и инновационных формах, владение ими необходимым понятийно-категориальным аппаратом теории обучения и воспитания, а также методиками анализа эффективности педагогической деятельности и т. д. [11].

В целом в аспекте личностно-ориентированной образовательной парадигмы качество высшего образования должно определяться и обеспечиваться в контексте сформированности способностей, компетенций поступков, поведения, проявления нравственности и духовности каждого студента в конкретных жизненных и образовательных ситуациях.

Библиографический список

1. Евдакова Л.Н. *Проектирование инновационной системы качества образования в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2005.
2. Лернер И.Я. Знания в составе содержания образования и их качества. *Качество знаний учащихся и пути его совершенствования*. Москва, 1978: 19 – 33.
3. Сериков В.В. *Общая педагогика: Избранные лекции*. Волгоград, 2004.
4. Управление качеством образования. *Сборник методических материалов*. Составитель О.Е. Лебедев. Москва, 2002.
5. Панасюк В.П. *Школа и качество: выбор будущего*. Санкт-Петербург, 2003.
6. Поташник М.М. *Качество образования: Проблемы и технология управления*. Москва, 2002.
7. Слонкова А.В. *Организационно-педагогические условия управления качеством среднего общего образования на муниципальном уровне*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2000.
8. Шабанов Г.А. *Педагогическое обеспечение качества образования в вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
9. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в вузе. *Университетское управление: практика и анализ*. 2004; 3 (31): 63 – 67.
10. *Проблемы модернизации образования: региональный контекст*: монография. Рук. авт. коллектива В.Н. Грузков. Отв. редакторы: В.Н. Грузков, Д.Е. Давыдянц. Ставрополь, 2003.
11. Парамонова А.Ю. Качество образования, его критериальные показатели. *Составляющие педагогического успеха в условиях модернизации образования: Межвузовский сборник научных трудов*. Москва – Чебоксары, 2006: 35 – 44.

References

1. Evdakova L.N. *Proektirovanie innovacionnoj sistemy kachestva obrazovaniya v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2005.
2. Lerner I.Ya. Znaniya v sostave sodержaniya obrazovaniya i ih kachestva. *Kachestvo znaniy uchashchihsya i puti ego sovershenstvovaniya*. Moskva, 1978: 19 – 33.
3. Serikov V.V. *Obschaya pedagogika: Izbrannye lekcii*. Volgograd, 2004.
4. Upravlenie kachestvom obrazovaniya. *Sbornik metodicheskikh materialov*. Sostavitel' O.E. Lebedev. Moskva, 2002.
5. Panasyuk V.P. *Shkola i kachestvo: vybor buduschego*. Sankt-Peterburg, 2003.
6. Potashnik M.M. *Kachestvo obrazovaniya: Problemy i tehnologiya upravleniya*. Moskva, 2002.
7. Slonkova A.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya upravleniya kachestvom srednego obschego obrazovaniya na municipal'nom urovne*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2000.
8. Shabanov G.A. *Pedagogicheskoe obespechenie kachestva obrazovaniya v vuze*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
9. Saharchuk E.I. Organizacionnyj mehanizm upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v vuze. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2004; 3 (31): 63 – 67.
10. *Problemy modernizacii obrazovaniya: regional'nyj kontekst*: monografiya. Ruk. avt. kolektiva V.N. Gruzkov. Otv. redaktory: V.N. Gruzkov, D.E. Davydyanc. Stavropol', 2003.
11. Paramonova A.Yu. Kachestvo obrazovaniya, ego kriterial'nye pokazateli. *Sostavlyayushchie pedagogicheskogo uspeha v usloviyah modernizacii obrazovaniya: Mezhevuzovskij sbornik nauchnyh трудов*. Moskva – Cheboksary, 2006: 35 – 44.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 371

Klushina N.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru

PRACTICALLY ORIENTED TRAINING OF STUDENTS FOR TEAM WORK. The article proves the urgency of forming an ability of students to work in a team in the process of studying at a university. The interpretation of the terms “team”, “effective and ineffective team” is offered. The contents and technologies of practice-oriented training of students for team work are opened through the implementation of a modular, elective course “Team building”; organization of team project activities; conducting training on the formation of readiness to work in a team. The author concludes that the practice-oriented training allows creating an ability of students to work in teams, taking into account the nature of professional activities in the context of reproducing a real professional environment.

Key words: team, effective and ineffective team, practice-oriented training, modular course, project activity, training.

Н.П. Клушина, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В КОМАНДЕ

В статье обосновывается актуальность формирования способности студентов работать в команде в процессе обучения в вузе. Предлагается трактовка понятий «команда», «эффективная и неэффективная команда». Раскрывается содержание и технологии практико-ориентированной подготовки студентов к командной работе посредством реализации модульного, элективного курса «Формирование команды»; организации командной проектной деятельности; проведения тренинга по формированию готовности работать в команде. Автор делает вывод о том, что практико-ориентированная подготовка позволяет формировать способность студентов работать в команде с учетом характера профессиональной деятельности в контексте, воспроизводящем реальную профессиональную среду.

Ключевые слова: команда, эффективная и неэффективная команда, практико-ориентированная подготовка, модульный курс, проектная деятельность, тренинг.

Процессы глобализации и информатизации, охватившие современное общество, трансформировали профессиональную деятельность специалистов всех отраслей экономики. Современная деятельность использует виртуальные технологии, предполагающие коллаборацию творческих коллективов по реализации различных проектов. Востребованными на рынке труда становятся специалисты, работающие в команде, способные комплексно решать исследовательские, проектные, конструкторские, технологические и другие задачи. Контекст современных требований к выпускнику вуза определяет значимость подготовки студентов к работе в команде. По мнению многих ученых, команда представляет собой группу людей, имеющих общие цели, взаимодополняющие умения, высокий уровень взаимозависимости и разделяющих ответственность за достижение конечных результатов [1]. Следует подчеркнуть, что для нас важно определить не только феномена команды, но сделать акцент на формирование способности работать в эффективной команде. Вслед за Д. Макгрегором рассмотрим социально-психологические характеристики эффективных и неэффективных команд. Для эффективной команды характерны следующие черты (рис. 1):

- неформальная, комфортная рабочая атмосфера, способствующая снятию напряжения;
- дискуссионный характер обсуждения проблем с участием всех членов команды;
- единые цели и задачи для всех членов команды;
- постоянная генерация новых идей всеми членами команды;
- обсуждение членами команды спорных, конфликтных вопросов;
- свободное выражение своих чувств, предложений, идей, касающихся проблем и деятельности группы;
- преобладание командных решений без доминирования решений руководителя;
- присутствие самоконтроля в группе [1].

В экспериментальной работе принимали участие 112 студентов по направлению подготовки «Социальная работа».

В процессе экспериментальной работы студентам было предложено три модуля: «Роль командной работы в управлении организацией», «Управление процессом командообразования», «Методы формирования команд».

При освоении первого модуля фокус проблемных задач, предложенных студентам, был связан с осмыслением того, что объединение людей в команду ради достижения общей цели еще не гарантирует того, что они будут работать как команда. Процесс превращения рабочей группы в команду требует реализации ряда принципов: добровольного включения в команду; коллективного исполнения работы; коллективной ответственности; единой для команды формы адекватного стимулирования деятельности; автономного самоуправления команды; повышенной исполнительской дисциплины [3].

Второй модуль предусматривал знакомство студентов с управлением процессом командообразования [4]. При этом акцент делался на организационно-культурный контекст существования команд с учетом внешней и внутренней сторон. К внешней стороне относились такие характеристики команды, как: организационный климат; компетентность руководителей в управлении командной деятельностью; структурированность внешнего окружения; наличие системы контроля; частота и сила стрессовых воздействий и т. д. Внутренняя сторона культурного контекста команды рассматривалась через призму следующих индикаторов: принятые и разделенные всеми участниками нормы команды; способы распределения власти; сплоченность и связанность членов команды; характерные способы организации и протекания командного взаимодействия (командных процессов – координации, коммуникации, деятельности по разрешению конфликтов и принятию решений, налаживанию внешних связей); организация ролевого распределения.



Рис. 1. Характеристика эффективной команды

В отличие от эффективной команды неэффективная команда имеет другие характеристики:

- недружеский психологический климат;
- отсутствие дискуссионного обсуждения способов решения задач, преобладание авторитарного стиля руководства;
- отсутствие общей командной цели;
- не понимание значимости учета мнения всех членов группы;
- присутствие конфликтных ситуаций, превращающихся в открытые войны;
- длительный характер принятия решений, из-за отсутствия единого мнения в команде;
- преобладание авторитарного руководства;
- отсутствие коллегиального обсуждения поведения членов команды [2].

С целью формирования способности студентов работать в эффективной команде была разработана программа экспериментальной работы, которая включала несколько направлений:

- разработка и апробация элективного курса «Формирование команды»;
- организация командная проектной деятельности;
- проведения тренинга по формированию готовности работать в команде.

Третий модуль был связан с освоением знаний по методам формирования команд. Студентам предлагалось изучить стадии формирования команд:

- вход в рабочую группу (сбор данных);
 - диагностика групповых проблем;
 - подготовка решений и составление плана действий (активное планирование);
 - выполнение плана действий (активный процесс);
 - мониторинг и оценивание результатов [4].
- При изучении методов формирования команд акцент делался на следующих аспектах работы в команде:
- контентный аспект (цели и задачи, ориентированные на результат, принятые членами команды);
 - методологический аспект (взаимодействие в команде: лидерство, командные роли);
 - ресурсный аспект (время, бюджет, средства обучения и административная поддержка)

В целях формирования способности работать в команде для студентов были разработаны конкурсы командных проектов. Среди победителей был проект «Кавказа – наш общий дом», направленный на формирование толерантного отношения к людям различных национальностей. Проект «Рука помощи» был нацелен на благотворительную помощь детям, оказавшимся в

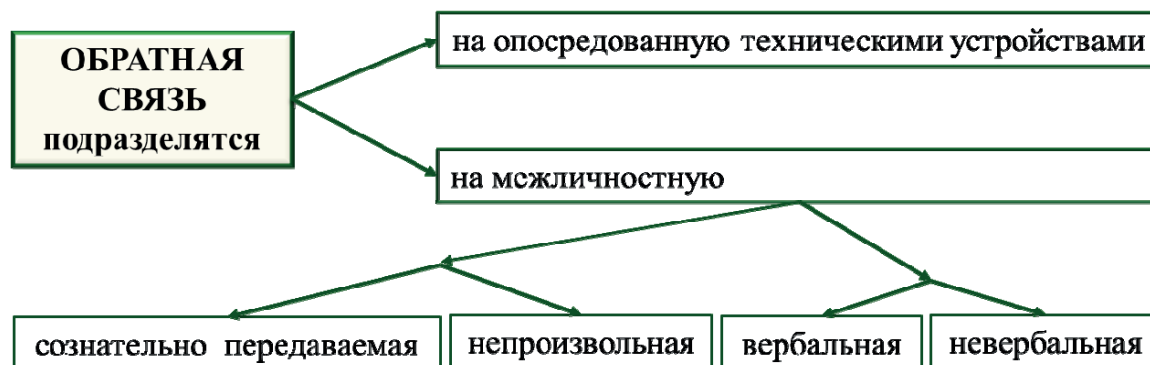


Рис. 2. Обратная связь в тренинге

трудной жизненной ситуации, основными задачами данного проекта было: организация благотворительных акций и концертов; составление и рассылка писем о спонсорской помощи, организация личных встреч с потенциальными спонсорами и т. д. Следующий проект «Мы ваши друзья» был нацелен на проведение социально-реабилитационного похода для трудных подростков. Участие команд в проектной деятельности способствовало формированию умений:

- участвовать в дискуссиях по решению проблем;
- использовать свой опыт в решении поставленных задач;
- формулировать и отстаивать свою точку зрения в формальной и неформальной обстановке;
- воспринимать культурные и языковые различия;
- взаимодействовать с различной категорией людей;
- мотивировать членов команды, делегировать полномочия;
- понять проблему и ситуацию, проявить деликатность, чувство такта.

В контексте проводимой экспериментальной работы для студентов были разработаны и апробированы тренинги. В процессе тренинга студенты имели возможность активного взаимодействия с высокореалистичными моделями профессиональной деятельности, которое протекает на фоне значительного мотивационного напряжения, связанного с групповым характером работы. Были подобраны упражнения «Согласование ритма», «Скала» «Стыковка», «Поздороваться с комплиментом», «Лабиринт» «Перечень обязанностей руководителя» «Бег ассоциаций», «Слалом», «Спираль» Фокусировка», «Зеркало», «Передача чувства по кругу», «Групповая картина», «Запретный плод», «Дискуссия» «Шеренга», которые были направлены на объективацию поведения в командной деятельности., на осуществления обратной связи (рис. 2).

Тренинг использовался нами с целью операционализации возможностей переноса приобретаемых результатов в реальный профессиональный контекст.

После проведения экспериментальной работы нами было проведено исследование уровня сформированности способности студентов к командной работе. Анализ результатов анкетирования, тестирования, экспертной оценки, контент-анализа выполненных проектов показал, что студенты овладели следующими умениями, которые были выделены нами в качестве критериев сформированности способности работать в команде:

- находить нужные ответы и решения выдвигать новые задачи (54%);
- быть коммуникабельным, общительным, контактным (74%);
- быть нужным, для команды, направляя на это свои личностный опыт (78%);
- обеспечивать субъективную позицию членов команды (48%);
- строить взаимоотношения в команде на основе диалога (81%);
- осуществлять рефлекссию собственного вклада в команду (68%);
- проектировать стратегию совершенствования своей командной деятельности (47%).

Таким образом, практико-ориентированная подготовка, предложенная нами в экспериментальной работе, позволяет формировать способность студентов работать в команде с учетом характера профессиональной деятельности в контексте, воспроизводящем реальную профессиональную среду и с системным использованием: модульных элективных курсов; командной проектной деятельности; тренинга по формированию готовности работать в команде.

Библиографический список

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. *Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд*. Санкт-Петербург, 2004.
2. Ленсони Патрик М. *Пять пороков команды: притчи о лидерстве*. Москва, 2005.
3. Анкона Д., Бресман Х. *Команды прорыва. Источники инноваций и лидерства в отрасли*. Москва, 2013.
4. Бронштейн М. *Управление командами для «чайников»*. Перевод с английского. Москва, 2004.

References

1. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Frolov D.F., Grabenko T.M. *Teoriya i praktika komandoobrazovaniya. Sovremennaya tehnologiya sozdaniya komand*. Sankt-Peterburg, 2004.
2. Lensoni Patrik M. *Pyat' porokov komandy: pritchi o liderstve*. Moskva, 2005.
3. Ankona D., Bresman H. *Komandy proryva. Istochniki innovacij i liderstva v otrasli*. Moskva, 2013.
4. Bronshtejn M. *Upravlenie komandami dlya «chajnikov»*. Perevod s anglijskogo. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 37.01

Logvinova O.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: olga-gg@yandex.ru
Zelenov V.I., postgraduate, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: zelenovovk@yandex.ru

MULTICULTURAL AND ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGY: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS. The article deals with a problem of relationship between the concepts of multicultural and ethno-cultural education. Scientific interest to this theme is caused by the need to address the challenges of educating the younger generation in culturally diverse environment and globalized world. The authors substantiate the importance of multicultural and ethno-cultural education

development, taking into account the current trends in state educational policy. The article presents the results of the comparative analysis of education concepts of "ethno-cultural" and "multicultural". The problem of their interaction and correlation is revealed. The authors focus on the tasks and contents of ethno-cultural and multicultural education. The key questions and the framework of ethno- and multicultural education are defined.

Key words: multicultural education, ethnic culture, ethno-cultural education, multiethnic education.

О.К. Логвинова, канд. пед. наук, доц. Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: olga-gg@yandex.ru
В.И. Зеленов, аспирант Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: zelenovovk@yandex.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 16-36-00022-ОГН «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества».

Научный интерес к проблеме обусловлен необходимостью решения задач обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях культурного разнообразия и усиления глобализационных процессов. Авторы обосновывают актуальность развития концепций поликультурного и этнокультурного образования с учетом современных тенденций государственной образовательной политики. В статье представлены результаты сравнительного анализа понятий «этнокультурное» и «поликультурное» образование, выявлена проблема их взаимодействия и соотношения. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований охарактеризованы специфические для каждой из концепций цели и содержание, определено «проблемное поле» этно- и поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнокультурное образование, этническая культура, полиэтническое образование.

Современная система образования РФ призвана решать задачу обеспечения организационного и содержательного единства образования в условиях этнокультурного и языкового многообразия российского общества, формирования личности, обладающей «глобальным видением» мировых процессов, но, в то же время, являющейся носителем определенных этнокультурных ценностей. Идея единства культурного и образовательного пространства страны при всемерном содействии развитию национальных культур и региональных культурных традиций провозглашена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], отражена в ряде государственных документов [2].

Необходимость решения проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях культурного разнообразия и усиления глобализационных процессов актуализирует развитие концепций поликультурного и этнокультурного образования в современной педагогической науке.

Данная проблема привлекала внимание западных исследователей в области образования еще в конце 60-х годов XX века. На постсоветском пространстве значительное количество работ в области этнокультурного и поликультурного образования появилось в 1990-е годы, что было связано с резкими политическими и социально-демографическими изменениями, активизацией процессов этнокультурного самоопределения. Внимание к этой проблематике не ослабевает и в наши дни, разрабатываются новые модели и технологии с учетом современных тенденций государственной образовательной политики [3; 4; 5].

В то же время, анализ публикаций по проблемам этнокультурного и поликультурного образования позволяет сделать вывод о существовании проблемы взаимодействия и соотношения ключевых понятий (этнокультурное/поликультурное), их корректного использования в научных работах и нормативно-правовых документах. Так, в разработанной и принятой в Республике Казахстан Концепции этнокультурного образования ставятся задачи воспитания поликультурной личности (создание условий для идентификации личности со своей исконной культурой и усвоения других культур); ориентации на диалог культур, их взаимообогащение; формирование многоязычного индивида [6]. Определенное «смешение» понятий имеет место и в ряде педагогических исследований [7]. Вместе с тем, обоснование границ этнокультурного и поликультурного образования будет способствовать более четкому пониманию сущности данных феноменов, целенаправленной разработке концептуальных основ, содержания, методик и технологий.

На первый взгляд, содержание понятия «этнокультурное образование» очевидно. Говоря об этнокультурном образовании, педагоги опираются на понятие «этнокультура», тем не менее, общепринятого определения данного термина не существует. Афанасьева А.Б. подчеркивает, что применяется термин не строго, зачастую вместо близких, но не идентичных ему терминов

«фольклор», «народная культура», «традиционная культура», «культура этноса». Так, например, «в термине «этнокультура» внимание фокусируется на этническом компоненте, в понятии «народная культура» – на социальном (культура социальных слоев, структура которых менялась в историческом процессе)» [8, с. 190].

Автор конкретизирует содержание понятия «этнокультура» и предлагает следующее определение: «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этническую специфику культуру в различных формах самореализации людей» [8, с. 190].

Исходя из этого, этнокультурное образование можно рассматривать как целенаправленный педагогический процесс приобретения обучающимися к этнической культуре, в основе которого – «творческое освоение этнокультурных ценностей» [9, с. 38], преодоление отчуждения личности от культурно-исторического наследия своего этноса [10, с. 106].

В основе концепций поликультурного образования – идеология и политика мультикультурализма, признающая ценность культурного плюрализма, уместность и значимость многообразия и разнородности культур. Поликультурное образование как область педагогической теории и практики возникает в связи с подъемом этнического сознания в период движения за гражданские права в таких странах, как Австралия, Канада и США и изначально позиционируется как «полиэтническое образование». В середине 1970-х годов в западных исследованиях появляется термин «поликультурное образование» (multicultural education), который занимает прочные позиции в педагогической литературе [11]. Учитывая многозначность ключевого понятия «культура», предметом споров в педагогических кругах становится вопрос о задачах и границах поликультурного образования. Международная энциклопедия образования, выражая мнение ряда ученых, определяет в качестве цели поликультурного образования воспитание толерантного отношения к другим культурам, формирование знаний и развитие понимания различий и сходств между культурами. Под культурой в данном случае подразумевается национальная, расовая, этническая культура; культура иной социальной группы рассматривается как субкультура, не имеющая отношения к поликультурному образованию [12, с. 3962].

Противоположную позицию занимают авторы «Энциклопедии исследований в области образования», которые включают в «проблемное поле» поликультурного образования не только расовые и этнические, но и гендерные различия, различия, обусловленные ограниченными возможностями здоровья и т. д. [13, с. 870].

Современные зарубежные учебники и пособия по поликультурному образованию, как правило, включают в качестве обяза-

тельных разделов проблемы социального неравенства, гендерных различий, нетрадиционной сексуальной ориентации и др. [14]. Вместе с тем, не все ученые безоговорочно разделяют такой подход. Дж. Бэнкс, педагог-исследователь, стоявший у истоков поликультурного образования в США, подчеркивает, что разные культурные группы в разной степени влияют на развитие напряжения и конфликтов в обществе. В качестве основного источника противостояния педагог называет проблемы этнической и расовой дифференциации. По мнению исследователя, ядром поликультурного образования должно стать искоренение расовой и этнической дискриминации на всех уровнях общественной жизни и, прежде всего, в системе образования [15].

В российской педагогической науке основы поликультурного образования были заложены в 1990-х годах. Несмотря на то, что в исследованиях изначально использовался термин «поликультурное образование», в центре внимания большинства специалистов были и остаются вопросы, преимущественно связанные с этнической культурой, этнокультурным разнообразием образовательного пространства, что создает предпосылки для некорректного применения понятия, в частности, как синонимичного этнокультурному образованию.

Однако задачи поликультурного образования существенно шире тех, которые стоят перед этнокультурным образованием: «формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований» [16], формирование «знаний о культурном многообразии мира», «формирование представлений о культурных различиях как источнике общественного прогресса и самосовершенствования; воспитание уважительного отношения к родной культуре; развитие умений и навыков межкультурного взаимодействия» [17, с. 18].

Подготовка к жизни в поликультурном социуме тесно взаимосвязана с процессом освоения обучающимися собственной культуры, поскольку именно всестороннее овладение собственной культурой, сформированная позитивная этническая идентичность являются фундаментом для формирования и развития поликультурной личности. В связи с этим, представляется возможным рассматривать этнокультурное образование не только как отдельную концепцию, но и как первую ступень на пути к поликультурному образованию.

Библиографический список

1. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. *Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: <https://zakonbase.ru/content/part/1293590>
3. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование как феномен культурного поля*: монография Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2014.
4. Григорьева М.И., Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012; № 2(6): 28 – 34.
5. Шурпаева М.И. Развитие этнокультурного образования в условия введения ФГОС. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2015; № 4:106 – 110.
6. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. *Учитель Казахстана*. 1996; 25: 4 – 12.
7. Даумова Б.Б. Аспекты этнокультурного образования и поликультурного воспитания в условиях республики Казахстан. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011; 3. Доступно на сайте <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-etnokulturnogo-obrazovaniya-i-polikulturnogo-vospitaniya-v-usloviyah-respubliki-kazahstan>
8. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 3: 189 – 195.
9. Винокурова У.А. Федеральные государственные образовательные стандарты и этнокультурное образование. *Наука и образование*. 2011; № 2: 38 – 44.
10. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 11 (68): 100 – 116.
11. Glazer N. *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press, 1997.
12. *The International Encyclopedia of Education*. V. 7. Oxford, 1994.
13. *Encyclopedia of Educational Research*. Vol. 3. N. Y, 1992.
14. Ramsey P. *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. Teachers College Press, 2015.
15. Banks J.A., Banks C.A.M. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2013.
16. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. *Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России*. Пятигорск: ПГЛУ, 1999.
17. Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. *Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации*. Пятигорск: ПГЛУ, 2003.

References

1. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. *Strategiya gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: <https://zakonbase.ru/content/part/1293590>
3. Afanas'eva A.B. *Etnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polya*: monografiya Sankt-Peterburg: FGBOUVPO «SPGUTD», 2014.
4. Grigor'eva M.I., Zhuravleva N.N. 'Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', podhody, opyt realizacii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 2(6): 28 – 34.
5. Shurpaeva M.I. Razvitie `etnokul'turnogo obrazovaniya v usloviya vvedeniya FGOS. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; № 4:106 – 110.
6. Konceptsiya `etnokul'turnogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan. *Uchitel' Kazahstana*. 1996; 25: 4 – 12.
7. Daumova B.B. Aspekty `etnokul'turnogo obrazovaniya i polikul'turnogo vospitaniya v usloviyah respubliki Kazahstan. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 3. Dostupno na sajte <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-etnokulturnogo-obrazovaniya-i-polikulturnogo-vospitaniya-v-usloviyah-respubliki-kazahstan>
8. Afanas'eva A.B. 'Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', struktura sodержaniya, problemy sovershenstvovaniya. *Znanie. Poniwanie. Umenie*. 2009; № 3: 189 – 195.
9. Vinokurova U.A. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty i `etnokul'turnoe obrazovanie. *Nauka i obrazovanie*. 2011; № 2: 38 – 44.
10. Afanas'eva A.B. 'Etnokul'turnoe obrazovanie kak problema sovremennoj pedagogicheskoy nauki. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 11 (68): 100 – 116.
11. Glazer N. *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press, 1997.
12. *The International Encyclopedia of Education*. V. 7. Oxford, 1994.
13. *Encyclopedia of Educational Research*. Vol. 3. N. Y, 1992.
14. Ramsey P. *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. Teachers College Press, 2015.
15. Banks J.A., Banks C.A.M. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2013.
16. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. *Konceptsiya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkole Rossii*. Pyatigorsk: PGLU, 1999.
17. Davydov Yu.S., Suprunova L.L. *Konceptsiya polikul'turnogo obrazovaniya v vysshej shkole Rossijskoj Federacii*. Pyatigorsk: PGLU, 2003.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 378

Makarikhina I.M., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil (Novosibirsk, Russia), E-mail: michmacha@mail.ru

INSTITUTE OF INTERNATIONAL ACTIVITIES. CREATION OF ITS INFORMATION-COMMUNICATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The urgency of our project is to create special pedagogical conditions for the formation of general educational and students' professional competencies. We use in modern English classes modern methods, techniques and bilingual pedagogical support for the formation of the following competencies: 1) foreign language competence. The concept of "foreign language competence" of the multilingual education standpoint has the following hierarchical structure: cognitive-mental, motivational-regulatory and professional-communicative components; 2) personal, manifested in national-ethnic, self-educational, personal competence; 3) multilingual, including linguistic, speech, ethno-cultural, ethno-psycholinguistic, discursive, socio-pragmatic, strategic competence of the English language; 4) communicative, including information, linguo-professionally, terminological, design, design and technology, bibliographic competence.

Key words: information and communication competence, electronic provision, methodical manual, foreign language competence, electronic educational resources.

И.М. Макарихина, канд. пед. наук, доц. каф. «Иностранные языки» Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ), г. Новосибирск, E-mail: michmacha@mail.ru

СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность данной статьи – серьёзный подход в создании особых педагогических условий для формирования общеобразовательных и профессиональных компетенций обучающихся. Использование на занятиях английского языка современных методов, приёмов и электронного педагогического обеспечения для формирования следующих компетенции: 1) иноязычная компетенция. Понятие «иноязычная компетентность» с позиций полиязычного образования, имеет следующую иерархическую структуру: когнитивно-ментальный, мотивационно-регулятивный и профессионально-коммуникативный компоненты; 2) личностная, проявляющейся в национально-этнической, самообразовательной, персональной компетенциях; 3) мультиязыковая, включающая языковую, речевую, этнокультуроведческую, дискурсивную, социально-прагматическую, стратегическую компетенции английского языка; 4) коммуникативная, включающая информационную, лингвопрофессиональную, терминологическую, проектную, конструкторско-технологическую, библиографическую компетенции.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные компетенции, электронное обеспечение, методическое пособие, иноязычная компетенция, электронные образовательные ресурсы.

The main direction of the Institute system, from the point of teaching English view, is the organization and conducting of the classes on the basis of the pedagogical process laws and regularities, as well as the adult education model through the means of the information and communication educational environment. We presented and described the model "Formation of students' foreign language competence through the design of their own competences didactic system of English in oral and written form by means of the information – communicational educational environment for solving problems of both general cultural and professional activities".

The Institute provides distance learning technologies, which make it possible to receive necessary consultation at any convenient time. As our President, V.V. Putin noted at a meeting with the winners of the All-Russian essay contest in the Zaryadie Park, that distance learning is being introduced wider and wider. We need to make this education accessible, develop modern technologies. The educational paradigm is built in our institute with the means of information – communicational educational environment based on an author's electronic training courses, webinars, Skype master classes. All e-courses have certificates of copyright and implementation acts in the educational process.

The purpose of the research.

The urgency of our project is to create special pedagogical conditions for the formation of general educational and students' professional competencies. We use in modern English classes modern methods, techniques and bilingual pedagogical support for the formation of the following competencies: 1) foreign language competence. The concept of "foreign language competence" of the multilingual education standpoint has the following hierarchical structure: cognitive-mental, motivational-regulatory and professional-communicative components; 2) personal, manifested in national-ethnic, self-educational, personal competence; 3) multilingual, including linguistic, speech, ethno-cultural, ethno-psycholinguistic, discursive, socio-pragmatic, strategic competence of the English language; 4) communicative, including information, linguo – professionally, terminological, design, design and technology, bibliographic competence [1].

The Ministry of Education and Science of the Russian Federation recommends using professional industry standards to write

basic educational programs and competences established by the university [6]. The draft professional standard, corresponding to "Construction" direction, details the requirements for compliance with specific functions in the conduct of business communications. Meanwhile, in the current educational standard does not include any requirements for business communication in a competent manner, in addition to the competencies of innovation activity that we have analyzed.

Bilingual (English-Russian, Russian-English) pedagogical support includes author's electronic and multimedia training courses, printed manuals on the development of grammatical, lexical, terminological, phonetic aspects of modern English [2]. The goal of our project is to create communicative competence, ability and readiness to carry out interpersonal, intercultural and professional communication with native speakers through the means of the information and communication educational environment. The subject content of each level, organized into new cognitive-cultural complexes (CCC) includes

- a communicative sphere that reflects professional context;
- a set of speech themes and subtem of communication, realizing this sphere;
- professional communication situations.

Tasks of the educational program:

- improvement of foreign language skills (speech, language, socio-cultural, educational and cognitive);
- improvement the ability to logically correctly, reasonably and clearly build oral and written English speech in the field of professional activities;
- development of the ability and readiness for independent and continuous of the English language learning, further self-education, self-esteem through observation of one's English own speech, self-evaluation of personal qualities in chosen profession relation [3].

The results of the research.

The navigation system of the electronic textbook provides direct transitions from any module or block to the main page of "bookmarks" system (navigator, theory, examples, tasks, questions, tests, thesaurus), any transitions between blocks of one module, and forward and backward through already viewed frames sequence.



Fig. 1. Structure of the course

Electronic textbooks on humanitarian disciplines differ in the features of these disciplines studying, which require a large amount of visual material. The problem of providing humanitarian disciplines with visual material can be partially solved with the help of multimedia. Visual material can be presented both in the form of separate illustrative tables, graphic schemes supplementing the educational text, and with the help of slides, video films illustrating theoretical material.

Video lectures, animation models (Figure 2), computer labs, that can partially or completely compensate for the lack of visual material, are very effective in the study of humanitarian disciplines.

Internet opens up wide opportunities in the process of electronic textbooks on humanitarian disciplines creating. The technologies' specifics allow making direct links to resources located in the worldwide network, thereby expanding the access of students to information and forming the foundations of the search learning activity. Many experts believe that Internet technology is a kind of revolutionary breakthrough, surpassing the importance of the appearance of a personal computer.

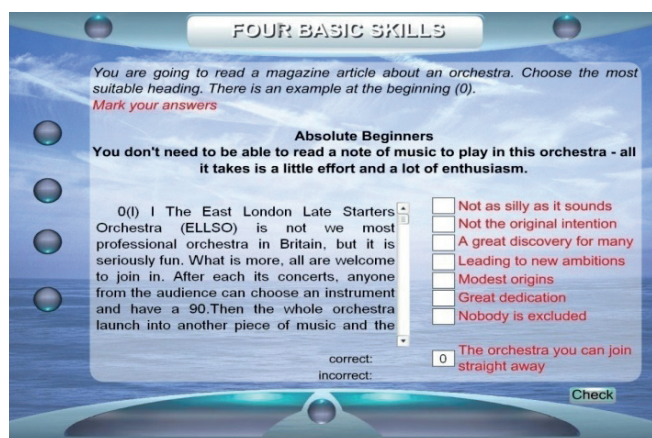


Fig. 2. Computer testing system as part of an electronic textbook

The electronic special course "Didactic preparation of a foreign language teachers" contains multimedia structured lectures, interactive practical assignments, tests [4].

Библиографический список

1. Макарихина И.М. *Совершенствование дидактической компетентности учителей в процессе повышения квалификации (на примере предмета английский язык)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
2. Раисова А.Б. *Развитие иноязычной компетентности с использованием авторских электронных учебных курсов в условиях мультязычной образовательной среды (на примере подготовки бакалавров техники и технологий Республики Казахстан)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
3. Ирхина И.В. *Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Белгород, 2007.
4. Lazarenko IR, Saliy TM, Makarikhina IM Using new generation e-books in the High School educational process, including Faculty of Teachers' Development. *On – line journal Middle – East Journal of Scientific Research*. 2013, № 15: 1155 – 1159. Available at: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15\(8\)13/14.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15(8)13/14.pdf)
5. Krivoruchko V., Raissova A., Yergazinova G., Kazhmuratova B., Makarikhina I. Mobile-Assisted Learning as a Condition for Effective Development Engineering Students' Foreign Language Competence. *International Education Studies*. Т. 8, № 7, 65 – 69. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/50559/27165>



Fig. 3. "Didactic preparation of an English teacher" course [4].

The electronic collective monograph in English "Development of foreign language teachers" together with scientists from Kazakhstan and the US can be used in the practical work of the institution system of teachers' professional development, higher professional educational institutions, methodological associations' teachers of language and self-education.

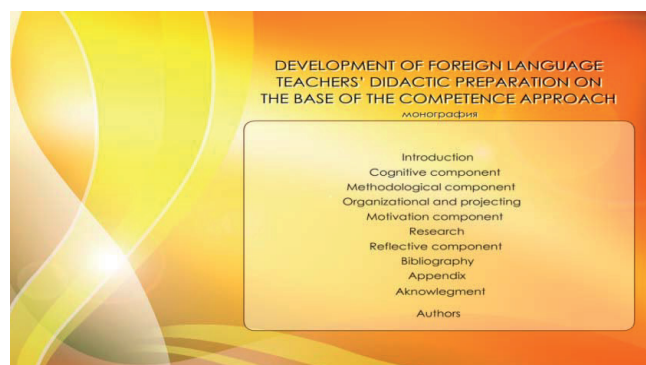


Fig. 4. E-monograph "Development of foreign language teachers' didactic preparation on the basis of the competence approach. Electronic Training Manual Current questions of professional education [4].

The purpose of the special course is a teacher didactic competence improvement, the formation of an of an English teacher's individual didactic system, it is characterized by the integrity of a teacher's actions and his individual, typological characteristics, which allows him to successfully implement the educational-diadic cycle, structure unit of the learning process [5].

Conclusion

The use of e-learning courses as the aspects of the information and communication educational environment makes it possible to formulate the following professional competencies: 1) value-semantic, 2) special methodological, 3) linguistic, 4) educational and cognitive, 5) scientific and technological competencies, 6) the competence of personal self-improvement and achieve such pedagogical tasks as: taking into account the individual psychological characteristics, stimulating the students' cognitive activity, strengthening the motivation to learn due to individualization and differentiation, the use of game situations, the possibility of learning at any time and in any place.

4. Method. Recommendations for the development of the PLO and additional professional programs, taking into account the relevant professional standards. Approved. 01/01/2015 No. DL – 1 / 05vn. Available at: http://www.petsru.ru/Structure/fpk/met_rek_razr_osn_prof_prog.pdf

References

1. Makarikhina I.M. *Sovershenstvovanie didakticheskoy kompetentnosti uchitelej v processe povysheniya kvalifikacii (na primere predmeta anglijskij yazyk)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.
2. Raisova A.B. *Razvitie inoyazychnoj kompetentnosti s ispol'zovaniem avtorskih "elektronnyh uchebnyh kursov v usloviyah mul'tiyazychnoj obrazovatel'noj sredy (na primere podgotovki bakalavrov tehniki i tehnologij Respubliki Kazahstan)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.
3. Irhina I.V. *Razvitie didakticheskoy sistemy uchitelya v professional'noj deyatel'nost'yu*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2007.
4. Lazarenko IR, Saliy TM, Makarikhina IM Using new generation e-books in the High School educational process, including Faculty of Teachers' Development. *On – line journal Middle – East Journal of Scientific Research*. 2013, № 15: 1155 – 1159. Available at: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15\(8\)13/14.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr15(8)13/14.pdf)
5. Krivoruchko V., Raisova A., Yergazinova G., Kazhmuratova B., Makarikhina I. Mobile-Assisted Learning as a Condition for Effective Development Engineering Students' Foreign Language Competence. *International Education Studies*. T. 8, № 7, 65 – 69. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/50559/27165>
4. Method. Recommendations for the development of the PLO and additional professional programs, taking into account the relevant professional standards. Approved. 01/01/2015 No. DL – 1 / 05vn. Available at: http://www.petsru.ru/Structure/fpk/met_rek_razr_osn_prof_prog.pdf

Статья поступила в редакцию 05.05.18

УДК 371

Makina L.R., Professor, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

Dengova L.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Adaptive Physical Education, Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

Abolentseva A.G., MA student (Physical training for people with disabilities in health), Stavropol State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyona@bk.ru

THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN VISUALLY IMPAIRED STUDENTS 14-15 YEARS OF AGE. The article discusses development of coordination abilities in visually impaired students 14-15 years of age. According to some researchers, visually impaired children have a significant backlog in physical and motor development, as well as violations of the coordination of movements compared with normal-looking peers. One of the most important tasks of physical education of visually impaired students is to develop motor functions and an ability to control their movements. Without sufficient coordination, it is difficult to achieve high results in the development of motor actions. The need to increase the level of coordination abilities in visually impaired students determines the introduction into practice of new tools, methods and techniques that cause their purposeful development.

Key word: visually impaired children, motor actions, coordination abilities, methods of development of coordination abilities.

Л.Р. Макина, д-р пед. наук, зав. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru

Л.Е. Денгова, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru

А.Г. Аболентцева, магистрант 2 курса кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ», г. Ставрополь, E-mail: lusiyona@bk.ru

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ 14–15 ЛЕТ

В данной статье рассматривается вопрос развития координационных способностей у слабовидящих школьников 14–15 лет. По данным ряда авторов, у слабовидящих детей имеется значительное отставание в физическом и двигательном развитии, а также нарушения координации движений по сравнению с нормально видящими сверстниками. Одной из важнейших задач физического воспитания слабовидящих школьников является развитие двигательной функции и умение управлять своими движениями. Без развитой, в достаточной степени, координации трудно добиться желаемых результатов в освоении двигательных действий, так как координированный ребенок намного быстрее овладевает новыми движениями и способен к их быстрой перестройке. Необходимость повышения уровня координационных способностей у слабовидящих школьников определяет внедрение в практику новых средств, методов и методик, обуславливающих их целенаправленное развитие.

Ключевые слова: слабовидящие дети, двигательные действия, координационные способности, методика развития координационных способностей.

Координационные способности школьника выполняют в управлении его движениями важную функцию, согласование, упорядочение разнообразных двигательных движений в единое целое. Развитие координационных способностей слабовидящих школьников необходимо для успешного обучения их двигательным действиям.

В настоящее время существует необходимость в создании эффективных методик по развитию координационных способностей у слабовидящих школьников 14–15 лет. Координационные способности слабовидящих школьников среднего школьного

возраста наиболее успешно развиваются в том случае, если занятия проводят комплексным методом, в процессе применения разнообразных средств. Изучение практического и научного опыта по теме исследования позволило установить противоречие между: необходимостью развития координационных способностей у слабовидящих школьников 14–15 лет и недостаточным количеством методик их развития [1–5].

Сущность противоречия позволяет сделать заключение о том, что проблема развития координационных способностей слабовидящих школьников 14–15 лет предполагает необходимость

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ
развития координационных способностей у слабовидящих школьников 14-15 лет экспериментальной и контрольной групп до начала педагогического эксперимента

№	Тесты	Экспериментальная группа			Контрольная группа			t	P
		М	&	m	М	&	m		
1	Тест ловля линейки, (с)- реагирующая способность	22,7	2,4	0,8	22,3	2,2	0,7	0,4	>0,05
2	Проба Ромберга «Пяточно-носочная», (с) – способность к сохранению равновесия	12,7	4,3	1,4	13,1	4,5	1,4	0,2	>0,05
3	Проба Ромберга «Аист», (с) – способность к сохранению равновесия	5,9	1,6	0,5	6,2	2,0	0,6	0,4	>0,05
4	Тест «Набивание мяча за 15 сек», (кол-во раз) – ориентация в пространстве	8,1	1,9	0,6	8,5	2,3	0,7	0,8	>0,05
5	Тест «ходьба по гимнастической скамейке» (с) – ориентация в пространстве	9,2	1,4	0,3	8,8	1,3	0,4	0,5	>0,05

разработки экспериментальной методики развития координационных способностей слабовидящих школьников 14–15 лет.

Задачей исследования является разработка и экспериментальное обоснование методики развития координационных способностей слабовидящих школьников 14–15 лет.

Педагогическое исследование проводилось в МБОУ СОШ № 19 г. Ставрополя. В исследовании принимали участие слабовидящие школьники 14-15 лет. Внедрение экспериментальной методики проходило на уроках по физической культуре три раза в неделю.

Для развития координационных способностей слабовидящих школьников 14–15 лет в экспериментальную методику были включены следующие упражнения: в подготовительной части урока (3 мин): разновидности шагов, прыжков, упражнения с предметами (мячи, обручи); в основную часть урока (7 минут) – эстафетный бег, комплексы сложнокоординационных упражнений, упражнения с мячами, обручами, упражнения на равновесие. Применялись методы стандартно-повторного упражнения – при разучивании новых двигательных действий; методы строго регламентированного и не строго регламентированного варьирования нагрузок; игровой метод.

Преимущественно методическими приемами обучения являлись метод слова: беседа, описание, объяснение, инструктирование, замечание, исправление ошибок, устное оценивание и метод показа. Обучение новым движениям происходило с постепенным увеличением их координационной сложности; краткий рассказ о новом упражнении сопровождался показом упражнения.

Регулирование нагрузки происходило за счет увеличения (уменьшения) кол-ва повторов упражнений; увеличения (уменьшения) амплитуды движений; увеличения (уменьшения) интервалов отдыха между повторами упражнений; изменения скорости выполнения упражнения; выполнение упражнений в усложненных (облегченных) условиях; изменение исходных положений; изменение длины дистанции.

При анализе результатов отображающих развитие координационных способностей слабовидящих детей среднего школьного возраста, полученных в начале педагогического эксперимента в экспериментальной группе были выявлены следующие среднерулевые показатели (таблица 1): в тесте «Ловля линейки», реагирующая способность – 22,7 с, в пробе Ромберга «Пяточно-носочная», способность к сохранению равновесия – 12,7 с, в пробе Ромберга «Аист», способность к сохранению равновесия – 5,9 с, в тесте «Набивание мяча за 15 сек» – 8,1 раз, в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке» – 9,2 с.

В контрольной группе в начале педагогического эксперимента, были выявлены следующие среднерулевые показатели: в тесте «Ловля линейки», реагирующая способность – 22,3 с, в пробе Ромберга «Пяточно-носочная», способность к сохранению равновесия – 13,1 с, в пробе Ромберга «Аист», способность к сохранению равновесия – 6,2 с, в тесте «Набивание мяча за 15 с» – 8,5 раз, в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке» – 8,8 с. Анализ результатов в начале педагогического эксперимента свидетельствует о том, что группы статистически не отличались друг от друга ($P > 0,05$).

По окончании педагогического эксперимента в экспериментальной группе были выявлены статистически достоверные сдвиги по всем тестам (таблица 2). В тесте «Ловля линейки», реагирующая способность – 16,4 с ($P < 0,01$), в пробе Ромберга «Пяточно-носочная», способность к сохранению равновесия – 23,2 с ($P < 0,01$), в пробе Ромберга «Аист», способность к сохранению равновесия – 11,5 с ($P < 0,01$), в тесте «Набивание мяча за 15 сек» – 12,7 раз ($P < 0,01$), в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке» – 6,7 с ($P < 0,01$).

По окончании педагогического эксперимента в контрольной группе были выявлены статистически достоверные сдвиги по всем тестам: в тесте «Ловля линейки», реагирующая способность – 19,5 с ($P < 0,05$), в пробе Ромберга «Пяточно-носочная», способность к сохранению равновесия – 18,9 с ($P < 0,05$), в пробе Ромберга «Аист», способность к сохранению равновесия – 9,2 с

Таблица 2

ПОКАЗАТЕЛИ
развития координационных способностей у слабовидящих школьников 14–15 лет экспериментальной и контрольной групп по окончании педагогического эксперимента (апрель, 2018 г.)

№	Тесты	Экспериментальная группа			Контрольная группа			t	P
		М	&	m	М	&	m		
1	Тест ловля линейки, (с)- реагирующая способность	16,4	2,2	0,7	19,5	1,6	0,5	3,6	<0,05
2	Проба Ромберга «Пяточно-носочная», (с) – способность к сохранению равновесия	23,2	2,04	0,6	18,9	3,5	1,1	3,3	<0,05
3	Проба Ромберга «Аист», (с) – способность к сохранению равновесия	11,5	1,2	0,4	9,2	1,8	0,6	3,3	<0,05
4	Тест «Набивание мяча за 15 сек», (кол-во раз) – ориентация в пространстве	12,7	1,2	0,4	9,8	2,3	0,7	3,6	<0,05
5	Тест «ходьба по гимнастической скамейке» (с) – ориентация в пространстве	6,7	0,7	0,2	8,2	1,2	0,3	3,7	<0,05

($P < 0,05$), в тесте «Набивание мяча за 15 сек» – 9,8 раз ($P < 0,05$), в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке» – 8,2 сек ($P < 0,05$).

Таким образом проведённый эксперимент показал, что разработанная и реализованная методика развития координа-

ционных способностей слабовидящих школьников 14–15 лет доказала свою эффективность, что позволяет рекомендовать её активное использование в различных образовательных учреждениях

Библиографический список

1. Горупев П.С. *Физическая подготовка в адаптивном спорте (на примере легкоатлетов с нарушением зрения, специализирующихся в беге на средние дистанции)*: научная монография. Уфа, 2014.
2. Евсеев С.П. *Теория и организация адаптивной физической культуры*. Москва, 2005.
3. Евстигнеева М.И., Курьсь В.Н., Ерёмин И.В., Батищева Л.Д., Деньгова Л.Е. *Коррекция биологического возраста студентов медицинского вуза средствами физической культуры*: монография. Ставрополь, 2014.
4. Холодов Ж.К. *Теория и методика физической культуры и спорта*: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва, 2014.
5. Шапкова Л.В. *Частные методики адаптивной физической культуры*: учебное пособие. Москва, 2007.

References

1. Gorulev P.S. *Fizicheskaya podgotovka v adaptivnom sporte (na primere legkoatletov s narusheniem zreniya, specializiruyuschisya v bege na srednie distancii)*: nauchnaya monografiya. Ufa, 2014.
2. Evseev S.P. *Teoriya i organizatsiya adaptivnoj fizicheskoy kul'tury*. Moskva, 2005.
3. Evstigneeva M.I., Kury's' V.N., Eremin I.V., Batischeva L.D., Den'gova L.E. *Korrekcija biologicheskogo vozrasta studentov medicinskogo vuza sredstvami fizicheskoy kul'tury*: monografiya. Stavropol', 2014.
4. Holodov Zh.K. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta*: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. Moskva, 2014.
5. Shapkova L.V. *Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoy kul'tury*: uchebnoe posobie. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 37.013.43:37.03

Matis V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vmatis@rambler.ru

PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE IN CONDITIONS OF INTEGRATION PROCESSES. The author traces his theoretical views about the main directions of personality formation and some fragments of the multicultural approach in education on the example of training specialists for socio-cultural activities, determines the place and role of the competence paradigm in the methodology of the multicultural approach in education in conditions of modern school modernization. Elements of multicultural education and modern tendencies of its development are analyzed. The article defines a special place for the professional level of specialist training combining the professional level (competence and competence) and the formation of spiritual and moral values that constitute the social maturity of the professional personality. The author draws attention to another problem, which consists in the fact that in the 21st century integration processes among the cultures of various communities of the modern world are intensifying. In this connection, the vector of vocational training in a school, college or university should be directed not only to studying different traditions inscribed in the natural historical development of mankind, but also to the formation of various personal competencies related to their communicative qualities, the ability to feel comfortable in any social situation -cultural conditions.

Key words: multicultural approach in education system, new school educational paradigms, competence-based paradigm, humanitarian technology (multicultural) education, social maturity of personality, humanitarian and anthropological education, functional literacy, professional identity, professional competence, social role, innovative education.

V.I. Matus, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: vmatis@rambler.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье свои теоретические представления об основных направлениях формирования личности и некоторые фрагменты поликультурного подхода в образовании автор прослеживает на примере подготовки специалистов к социально-культурной деятельности, определяет место и роль компетентностной парадигмы в методологии поликультурного подхода при подготовке специалиста социально-культурной деятельности в условиях модернизации современной школы. Анализируются составные элементы поликультурного образования и современные тенденции его развития, в статье определено специальное место профессиональному уровню подготовки специалиста, сочетающего в себе профессиональный уровень (компетенции и компетентности) и формирование духовных и нравственных ценностей, составляющих социальную зрелость личности профессионала. Автор обращает внимание и на другую проблему, которая заключается в том, что в XXI веке усиливаются интеграционные процессы между культурами различных сообществ современного мира. В связи с этим вектор профессиональной подготовки в школе, колледже или вузе необходимо направлять не только на изучение различных традиций, вписанных в естественно-историческую природу развития человечества, но и связан с формированием различных компетенций личности, связанных с их коммуникативными качествами, умением чувствовать себя комфортно в любых социально-культурных условиях.

Ключевые слова: поликультурный подход в системе образования, новая школа, образовательные парадигмы, компетентностная парадигма, гуманитарно-техническое (поликультурное) образование, социальная зрелость личности, гуманитарно-антропологическое образование, функциональная грамотность, профессионализм личности, компетентность профессионала, социальная роль, инновационное образование.

Формирование личности профессионала готовой к социализации в современных условиях и осуществлять свою профессиональную деятельность в сфере социально-культурной деятельности актуализируется упрочением интеграционных процессов в мировом сообществе и необходимостью подготовки современного молодого человека к постоянно меняющемуся миру. Пока эта задача только начинает решаться и не может не привлекать

внимание исследователей и практиков образования в различных точках мира.

Свои теоретические представления об основных направлениях формирования компетентной личности и некоторые фрагменты поликультурного подхода в образовании можно проследить при подготовке специалистов к социально-культурной деятельности. Эти фрагменты изложены в работах многих ав-

торов: педагогов, психологов, социологов, философов. Но для того чтобы разрозненные структурные и содержательные элементы были сведены в целостную функционирующую систему, необходимо изучить имеющийся опыт, определить недостающие звенья, соотнести их значимость, отметить интегративные способности и место каждого элемента в системе. Такая работа позволит создавать единое образовательное пространство, основанное на инновационном, в данном случае поликультурном подходе к подготовке профессионала. Это означает, что в современных условиях необходимо новое понимание цели и задач российской школы и системы образования в целом, основанных не на традиционном, консервативном представлении об обучении и воспитании, а учитывающих современные процессы и современные тенденции в обществе. Разработкой моделей такой школы в течение многих лет занимаются как учёные-педагоги, так и практики отечественного образования (В.В. Виноградов, Г. Корнетов, В.В. Макаев, З.А. Малькова, В.И. Матис, Г.В. Разумовская, Л.Л. Супрунова, А.В. Хуторской, Е.А. Ямбург и др.) [1; 2; 3; 4].

Перечисленные авторы отмечают, что на первый план при обучении выходят не столько запоминание сведений из различных учебных программ или курсов, сколько способности действовать в той или иной социокультурной ситуации. «Личностно-ориентированный подход к конструированию образовательных стандартов отличается ... тем, что не задаёт конкретного предметного содержания в качестве результата изучения курса или темы, но требует от ученика ... его собственного приращения» [5, с. 161]. В этих словах, на наш взгляд, довольно ярко отражены изменения цели современного образования. Под изменениями авторы предполагают различные компетенции. По мнению многих экспертов, в овладении различными компетенциями и заключается современный гражданский заказ системе образования.

Авторитарно-догматическая организация учебного процесса, ориентированная на формирование «адаптивной личности» и основанная на передаче готовых знаний (преподавании истин), контроле и оценивании степени их освоенности учащимися, оказалась несостоятельной в плане реализации новых целей образования. И на смену ей предлагается принципиально новая форма организации обучения, направленная на развитие личности, её духовных и познавательных возможностей, получение знаний нового качества, т. е. возникает необходимость включения в образовательный процесс новой образовательной парадигмы – компетентностной в рамках общего поликультурного подхода при подготовке специалистов для социально-культурной деятельности, предполагающей и компетенции самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы) и компетенции личностного самосовершенствования, получаемые в результате овладения профессией, специальностью или в результате получения общего образования. Новая парадигма учитывает, что востребованность выпускника учебного заведения определяется не только и не столько объёмом знаний по различным дисциплинам, направленными или специальностями. «Отношения «выпускник – общество» выражаются в большей степени понятиями «конкурентоспособность», «профессиональная компетентность», которые определяют успех в процессе профессиональной адаптации, социализации и самореализации личности» [6, с. 342], о чём мы уже писали в одной из своих статей.

Вслед за Г.П. Ильиным, который представляет образовательную парадигму, в рамках которой строится процесс обучения, как «совокупность основных представлений, не всегда осознаваемых, лежащих в основе педагогической практики» [7, с. 12] мы полагаем, что необходимость включения компетентностной парадигмы в рамках поликультурного подхода является следствием осознания несоответствия сложившихся ранее традиционных представлений в современной педагогической практике [1; 8].

Компетентностная парадигма в поликультурном образовании, которая формируется в новых условиях, по крайней мере, в 31 регионе России, включённых в эксперимент по модернизации образования, представляет собой приоритетные направления организации, функционирования и развития системы для достижения конечной цели. Конечной целью модернизации является предоставление качественного образования для всех обучающихся независимо от места жительства, с тем, чтобы полученные знания способствовали более быстрой и активной социализации личности. Это в полной мере относится к организации

обучения при подготовке специалистов социально-культурной деятельности.

«Если сравнивать основные парадигмы систем образования, используемые в современной российской школе (традиционные и инновационные), то явно обнаруживаются существенные различия в характеристиках этих систем» [8, с. 251 – 253]. Анализ парадигм показывает их актуальность и универсальность, поскольку их можно «примерить» не только к школе вообще, но и к подготовке конкретных специалистов в различных сферах жизни. В этом смысле следует обратить внимание и на другую проблему, которая заключается в том, что в XXI веке усиливаются интеграционные процессы между культурами различных сообществ современного мира. В этой связи вектор подготовки в школе, колледже или вузе необходимо направлять не только на изучение различных традиций, вписанных в историческую природу развития человечества, а связывать с формированием различных компетенций личности, характеризующих её профессионализм. Не менее важными признаются все компетенции, способствующие социализации личности в постоянно и быстро меняющемся мире [9] – в этом заключается ещё одна особенность характеристики цели поликультурного подхода, его методологическая установка.

В современных условиях все более актуальной становится задача не просто повышения качества получаемых знаний, а совершенно новый уровень как их объёма, так и технологии усвоения. Эти требования современной практики отражены во всех нормативных документах регионального, федерального значения и международных рекомендациях.

Таким новым уровнем может стать гуманитарно-техническое (поликультурное) образование, предполагающее высокую степень сформированности социальной зрелости личности при наличии мировоззренческой, профессиональной и нравственной её культуры. Социальная зрелость личности – это устойчивая система социально значимых черт, включающая мировоззренческую, нравственную и профессиональную культуру, характеризующих социальный тип личности. Такое понимание социальной зрелости, в свою очередь, предполагает использование различных подходов в современном образовании: антропологического (личностно-ориентированной парадигмы), акмеологического (когнитивно-знаниевой и компетентностной парадигмы), культурологического (культурологической парадигмы), являющихся составными частями поликультурного подхода в образовании, которые подробно рассмотрены нами в монографии «Поликультурное образование в современном обществе» [8].

Как отмечается в статье «К вопросу о методологии формирования государственной политики в сфере культуры, искусства и образования» [6] «одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого» [6, с. 344]. Думаем, что не ошибёмся в своём позиционном утверждении, что из всех форм общественной практики именно образование, и, прежде всего, инновационное (поликультурное) образование, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое его измерение – гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной задачи для образования: «оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, подлинным субъектом культуры и исторического действия» [6].

Такой подход хоть и с трудом, но все более укореняется в гуманитарных науках, и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления цельного человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

Другая сторона социальной зрелости профессионала в сфере социально-культурной деятельности – профессиональная культура в первую очередь предполагает наличие глубоких знаний, умений и навыков ведущих к усвоению определённых компетенций и компетентности в своей профессиональной сфере. Однако этими критериями профессиональная зрелость

не ограничивается. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры трагедий в концертно-развлекательных комплексах, аквапарках, центрах развлечений, где одной из основных причин, связывающих беды в одну всенародную, явился узкий техницизм и непрофессионализм принимаемых решений организаторов и руководителей упомянутых учреждений.

Учёные, создавшие сложную современную технику, формировались в своих убеждениях на ценностях, отражённых в произведениях Ф.М. Достоевского, С.В. Рахманинова, Л.Н. Толстого, П. И. Чайковского и воспитывались на великих гуманистических идеях просветителей, на высокой литературе и искусстве. Они относились к созданной ими технике, как их учили относиться ко всему М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин, А.П. Чехов, что означало в первую очередь ответственность за принятое решение и за свой труд, и за результаты своего труда и поступков. Поэтому создаваемая техника требует от тех, кто ее обслуживает, такой же высокой профессиональной грамотности и ответственности за результаты своего труда.

Неслучайно именно в таких условиях появилась проблема определённого уровня функциональной грамотности. Высокий уровень нужен не только на производстве, где техника становится все более сложной, но и при пользовании инфраструктурой современного транспорта, коммуникативных бытовых средств. Отсутствие функциональной грамотности (знание правил безопасности при обращении с электрическими приборами или

этнопсихологических и этнопедагогических особенностей обучения, навыки общения и организация массовых мероприятий, умение пользоваться химическими, биологическими и другими средствами или владение юридическими тонкостями оформления наследства у разных народов, правила пользования информационными системами или знание этнических языков, где приходится трудиться и пр.) в современном сложном технологическом и многонациональном мире чревато риском для здоровья, опасно для окружающих, ведёт к конфликтам, а иногда и к катастрофам.

Причинами аварий являются не только недостаток профессиональных знаний, но и вопиющая, преступная безответственность, угодничество, карьеризм и т. д. Поэтому гуманитаризация и гуманизация всей системы образования и воспитания становятся особенно актуальными в современных рыночных условиях, когда несовместимый с подлинным профессионализмом узкий техницизм и утрата социальной защищённости личности и целых социальных, национальных и демографических групп является порой предметом гордости неквалифицированных специалистов в области культуры, многих инженерно-технических работников, а иногда и политических деятелей.

Это в первую очередь означает, что профессиональная зрелость неразрывно связана со зрелостью мировоззренческой и нравственной.

Библиографический список

1. Матис В.И. *Школа глобальной ориентации (поликультурный подход в образовании и культурной сфере)*: монография. Барнаул: АЗБУКА, 2014.
2. Тарасова Н.В. Мировой опыт реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Среднее профессиональное образование*. 2007; 2.
3. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному?* Пособие для учителя. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
4. Ямбург Е.А. *Школа и её окрестности*. Москва: Центр книги Рудомино», 2011.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. *Акмеология*: учебное пособие. Москва-Санкт-Петербург, 2003.
6. Матис В.И. К вопросу о методологии формирования государственной политики в сфере культуры, искусства и образования. *Мир науки, культуры и образования*. 2012; 6.
7. Ильин Г.Л. *Философия и история образования*: психолого-педагогический аспект: учебное пособие. Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
8. Матис В.И. *Поликультурное образование в современном обществе*: монография. Барнаул: Изд-во АГИК, 2016.
9. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005; 4.

References

1. Matis V.I. *Shkola global'noj orientacii (polikul'turnyj podhod v obrazovanii i kul'turnoj sfere)*: monografiya. Barnaul: AZBUKA, 2014.
2. Tarasova N.V. Mirovoj opyt realizacii kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2007; 2.
3. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po raznomu?* Posobie dlya uchitelya. Moskva: VLADOS-PRESS, 2005.
4. Yamburg E.A. *Shkola i ee okrestnosti*. Moskva: Centr knigi Rudomino», 2011.
5. Derkach A.A., Zazykin V.G. *Akmeologiya*: uchebnoe posobie. Moskva-Sankt-Peterburg, 2003.
6. Matis V.I. K voprosu o metodologii formirovaniya gosudarstvennoj politiki v sfere kul'tury, iskusstva i obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2012; 6.
7. Il'in G.L. *Filosofiya i istoriya obrazovaniya*: psihologo-pedagogicheskij aspekt: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999.
8. Matis V.I. *Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom obschestve*: monografiya. Barnaul: Izd-vo AGIK, 2016.
9. Andreev A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2005; 4.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 377

Panina S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Education Science Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: psv1148@mail.ru

Pavlov D.I., MA Student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: psv1148@mail.ru

ACTIVATION OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE VOCATIONAL GUIDANCE OF YOUNG STUDENTS IN YAKUTIA. The article reflects one of the most important components of modern career guidance for young people, such as social partnership. It is considered by the author as a flexible form of cooperation, social dialogue of achievement on issues of professional self-determination and the formation of students. The goal of social partnership in vocational guidance is improving the quality of vocational training, meeting current and future needs in highly qualified specialists. The experience of general educational and professional organizations on the activation of social partnership in the Republic of Sakha (Yakutia) is presented.

Key words: professional orientation, social partnership, institutions of secondary vocational education, institutions of higher education.

С.В. Панина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: psv1148@mail.ru

Д.И. Павлов, студент каф. педагогики ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск E-mail: psv1148@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ЯКУТИИ

В статье отражён один из важнейших компонентов современной профориентации учащейся молодёжи, как социальное партнёрство. Оно рассматривается автором как гибкая форма сотрудничества, социальный диалог достижения по вопросам профессионального самоопределения и становления учащейся молодёжи. Целью социального партнёрства в профориентации выступает повышение качества профессиональной подготовки, удовлетворение текущих и перспективных потребностей в высококвалифицированных специалистах. Представлен опыт общеобразовательных и профессиональных организаций по активизации социального партнёрства в Республике Саха (Якутия).

Ключевые слова: профессиональная ориентация, социальное партнёрство, учреждения среднего профессионального образования, учреждения высшего образования.

В настоящее время в России отмечается повышенное внимание к организации целенаправленной и системной профессиональной ориентации молодёжи. Как справедливо отмечает Чистякова С.Н., что меняются задачи, содержание и методы сложившейся системы профориентации, направленные на подготовку молодого человека к выбору профессии с учетом вызовов времени [1].

В современном понимании, профессиональная ориентация – это система сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, обладающая комплексным, многосторонним и многоуровневым характером [2].

Анализ теоретических источников по профориентации (В.И. Блинов, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова и др.) позволил определить ведущие векторы развития профессиональной ориентации в Республике Саха (Якутия):

- системность в управлении профессиональной ориентацией, предусматривающая организацию и координацию профориентационной деятельности всех субъектов профессионального самоопределения;
- ориентация на формирование профессионального самоопределения личности как системы основополагающих отношений человека к профессии и труду;
- активизация социального партнёрства как равноправных участников профессионального самоопределения личности;
- применение информационно-коммуникационных технологий в профориентационной работе для предоставления широкого спектра информации.

На сегодняшний день трудовая деятельность человека реализуется в непростых условиях рынка труда Северо-восточного региона РФ, для которого характерно влияние не только факторов рыночной экономики, внешней федеральной экономической политики, но и особенностей экономики самого региона.

К ним относятся: социально-экономические; демографические и миграционные; региональные (суровые природно-климатические условия, большая территория, богатейшие природные запасы полезных ископаемых и сырья, малая плотность населения, сезонность циклов производства, сложная транспортировка и завоз основных продуктов жизнеобеспечения, полиэтническая среда, малочисленность коренных народностей Севера). Данные обстоятельства обуславливают необходимость осмысления происходящих социально-экономических изменений, их влияния на растущего человека для подготовки социально и профессионально мобильным выпускников образовательных организаций, способных адаптироваться к реалиям рынка труда и успешно профессионально реализоваться. В этой связи особую значимость приобретает грамотная государственная политика в области профессиональной ориентации, позволяющая обеспечить занятость молодёжи, учитывающая развитие региональной экономики.

За последние годы в Якутии наблюдается повышенный интерес со стороны органов власти к организации профессиональной ориентации учащейся молодёжи. В связи с разработкой проекта Стратегии социально-экономического развития РС (Я) до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года республиканское правительство продумывает меры по кадровому обеспечению реализации данного документа, созданию системы профессиональной ориентации, способствующей оптимальному распределению трудовых ресурсов на Севере, развития горно-промышленного комплекса, прогнозированию развития регионального рынка труда.

Вместе с тем, анализ республиканской профориентационной деятельности свидетельствует о наличии следующих противоречий:

- между социальным заказом на качество профориентационной работы субъектов профориентации и недостаточным уровнем системной организации профессиональной ориентации в РС (Я);

- между потребностью личности в получении качественной профориентационной информации, психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения и недостаточным ресурсным обеспечением профориентационной работы.

Что касается социального партнёрства, то оно рассматривается как особый тип совместной деятельности между субъектами в профессиональной ориентации, характеризующийся общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, признанием взаимной ответственности сторон за результат их сотрудничества и развития. Именно с интенсификацией социального партнёрства привлекаются новые ресурсы для развития системы профориентации, повышается ее мобильность и устойчивость.

Современная общеобразовательная школа не может в одиночку выполнить социальный заказ на качественную подготовку обучающихся к выбору профессии, в связи с этим необходимо активизировать процесс социального партнёрства.

Анализ опыта сотрудничества организаций общего и профессионального образования Республики Саха (Якутия) в профориентации свидетельствует, что их взаимодействие ориентировано в основном на: информирование о приемной кампании; проведение дней открытых дверей; предоставление услуг профдиагностики. Обозначенные направления сотрудничества указывают о факте заинтересованности учреждений профессионального образования, прежде всего в привлечении и наборе абитуриентов, однако при этом явно недооцениваются интересы, склонности претендентов на профессиональное образование, а также реальные запросы рынка труда. Одной из эффективной формой социального партнёрства в РС (Я) в рамках профориентации молодёжи является работа летних лагерей отдыха и занятости детей, что подтверждает деятельность республиканского центра экологии, туризма и агротехнологического образования и др. Также эффективным средством профориентации выступает деятельность и акции общественных объединений, движений и некоммерческих организаций. Например, одной из задач деятельности Молодёжной Ассамблеи народов Республики Саха (Якутия) и Общественной молодёжной организации РС (Я) «Наш XXI век» является содействие профориентации и трудоустройству молодых людей.

Положительный профориентационный опыт имеет подростковая биржа труда Якутской городской общественной молодёжной организации «Подросток», где предлагается работа для несовершеннолетних во время летних школьных каникул, что очень востребовано среди городской учащейся молодёжи.

В условиях перехода российской экономики на инновационный путь развития роль системы профессионального образования существенно возрастает в обеспечении новых рабочих мест квалифицированными кадрами, в стимулировании творческой активности молодёжи и в создании условий для её эффективной занятости.

Функции профориентационно значимого социального партнёрства организаций профессионального образования с территориальным производственным окружением определяются интересами социальных партнёров. Принципами социального партнёрства являются взаимное признание важности интересов сторон партнёров; паритетность в партнёрских отношениях; социальная справедливость при регулировании интересов и действий, в поиске и нахождении компромисса; ответственность сторон за исполнение согласованных решений вопросов реализации профессионального маршрута учащейся молодёжи.

Существенным является активизация сотрудничества учебных заведений с профессиональными сообществами республики, как: Ассоциацией инженеров РС (Я), Ассоциация горнопромышленников «Союз-золото», Фондом развития малого предпринимательства РС (Я) и др. Данные организации созданы и функционируют с целью представительства и защиты интересов своих членов в сфере социально-трудовых отношений и связанные с ними экономических отношений с органами государственной власти, органами местного самоуправления, они оказывают немалую помощь в профессиональных контактах и деловых связях. Интенсивно в реализации профориентированной поддержки выступают сообщества в социальных сетях (например, сообщество рестораторов, дизайнеров, поваров, кондитеров, IT-специалистов, организаторов праздников и др.).

На сегодняшний день движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) является государственной политикой в системе профессионального образования. В РС (Я) в марте 2018 года прошел чемпионат по 51 компетенциям WorldSkills и 3 региональным компетенциям, по итогам сформирована команда РС (Я) по 32 компетенциям, принявшая участие в отборочных соревнованиях для участия в финале Национального чемпионата. Республика представила 45 участников, в том числе 21 конкурсант, 21 эксперт-компариот и 3 ТП-лидера, якутяне приняли участие в 21 компетенции, такие как: «Программные решения для бизнеса», «Сетевое и системное администрирование», «Ювелирное дело», «Сантехнические работы» и др. По результатам республиканская сборная заняла 10 место в командном зачете, завоевав 5 призовых мест – 2 золотые, 2 серебряные и 1 бронзовую медали. Мастерство студентов учебных заведений профессионального образования растет, если в 2016 году команда была двенадцатой, в 2015 – девятнадцатой. Лидерами Национального чемпионата 2017 года стали команды Москвы, Республики Татарстан и Краснодарского края. Так, на высоком уровне Якутию представили студент Физико-технического института СВФУ им М.К. Аммосова – А.Тихонов, заняв 1 место в компетенции «Резервный инжиниринг», студент Регионального технического колледжа г. Мирный – В. Внуков (2 место в компетенции «Сварочные технологии») и студентка Якутского промышленного техникума А. Григорьева (3 место в компетенции «Огранка ювелирных вставок»); студентка Якутского торгово-экономического колледжа потребительской кооперации Д. Дьяконова заняла первое место в компетенции «Ресторанный сервис», благодаря чему набрала высокое количество баллов, и во внеконкурсной программе ей удалось завоевать золотую медаль Евразии. Таким образом, чемпионат активно способствует профессиональной ориентации молодёжи и внедрению в систему отечественного образования передовых международных практик.

Целью социального партнёрства выступает повышение качества профессиональной подготовки, удовлетворение текущих и перспективных потребностей в высококвалифицированных специалистах.

В системе профессионального образования целенаправленное социальное партнёрство осуществляется многими республиканскими учреждениями СПО. Согласно «Прогнозу потребности в кадрах со средним профессиональным образованием в Арктической зоне Российской Федерации по Республике Саха (Якутия) на 2015-2020 годы» регион нуждается в специалистах транспортной отрасли со средним и высшим образованием. Наибольшая востребованность выявлена у транспортных предприятий ОАО «Ленское объединенное речное пароходство», «Администрация Ленского бассейна внутренних водных путей» по профессиям и специальностям среднего профессионального и высшего образования для водного транспорта. Так связи с этим, перед Якутским институтом водного транспорта (ЯИВТ) стоят четкие цели в подготовке специалистов водного транспорта для Республики Саха (Якутия) и Северо-востока РФ. Данное учебное заведение представляет собой многоуровневую образовательную организацию, в которой ведется обучение по программам высшего и среднего профессионального образования и, осуществляется профессиональная переподготовка плавсостава и подготовка специалистов флотских рабочих профессий, проводятся курсы повышения квалификации. Потенциальными партнёрами являются «Судоходная компания «Якутск»; «Ленское объединение речного порта»; «Холдинговая компания «Якутский речной порт»; Жатайский судоремонтно-судостроительный завод; Судоходная

компания «Виллюй»; «Туймаада – Агроснаб»; «Энерготранснаб»; «Ленатурфлот» и др. Так в течение 2016-2017 учебного года Администрацией Ленского бассейна внутренних водных путей проведены профвстречи с выпускниками школ районов РС (Я), г. Киренска Иркутской области, Чукотского автономного округа, Хабаровского края, Читинской области и Республики Бурятия.

Интересным начинанием в рамках социального и бизнес партнёрства в профессиональном становлении учащейся молодёжи, выступает совместный проект Якутского автодорожного техникума с крупнейшим отечественным производителем тяжелых грузовых автомобилей «КАМАЗ» по созданию в 2016 году учебно-лабораторного центра. Именно Республика Саха (Якутия) является потребителем всех модификаций грузовой техники КАМАЗ, грузовики обеспечивают завоз в улусы/районы, особенно в труднодоступные северные населенные пункты, работают в сфере жилищно-коммунального хозяйства, горнодобывающей, дорожной отраслях, развозят почту и т. д. Что касается профессиональной ориентации, так в техникуме для школьников проводится курс «Введение в профессию автотранспорта»; организовываются мастер-классы по темам: «Автомеханика», «Навыки вождения на тренажере», «Разбор и сбор двигателя ВАЗ»; проводится профориентационная игра «Автодело» и т. д.

Анализ деятельности Якутского коммунально-строительного техникума, свидетельствует о качественной подготовке высококвалифицированных отраслевых специалистов среднего звена для строительства, жилищно-коммунального хозяйства, энергетики и газового хозяйства Якутии. В учебном заведении создан Совет социальных партнёров, включающий представителей заинтересованных сторон, как «Домостроительный комбинат», «Сахатранснефтегаз», «Газпромпроект», «Теплостройпроект», «Ленапроект» и др. Одним из позитивных моментов в профориентационных целях выступило внедрение в техникуме системы дуального обучения, реализующее через тесное взаимодействие с работодателями в период обучения, во время прохождения практики студенты являются сотрудниками (учениками) предприятий, организаций; руководителями преддипломной практики, дипломного проектирования назначаются представители работодателей. Социальными партнёрами выступают «Союз строителей Якутии», ГУП «Жилищно-коммунальное хозяйство» РС (Я), «Якутскэнерго» и другие региональные предприятия и организации. Для поддержки положительного имиджа техникума, привлечения новых социальных партнёров, в рамках профориентационной деятельности, считаем, что учебному заведению необходимо усилить профориентационную работу посредством проведения рекламно-агитационных мероприятий с выпускниками республиканских общеобразовательных школ восточных и арктических районов РС (Я); активнее поддерживать сотрудничество с молодёжными комитетами, правоохранительными органами, культурными центрами и учреждениями здравоохранения.

Якутский сельскохозяйственный техникум тесно сотрудничает по специальным «Технология мяса и мясных продуктов» и «Технология молока и молочных продуктов» с ФПАК «Якутия», колбасными цехами «Скиф», «Хоту-АС», Якутским молочным заводом и др., ежегодно проводят «День технолога» с приглашением школьников, во время которого студенты представляют учащимся мастер-класс по теме: «Якутские национальные продукты».

Существенно значим опыт по социальному партнёрству в профессиональной ориентации учащейся молодёжи, реализуемый ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (СВФУ) посредством функционирования центров как: Центр карьеры, центр психологической помощи студентам «Развитие», центр взаимодействия с образовательными организациями.

Стратегическая направленность социального партнёрства СВФУ включает семьи, общеобразовательные школы, центры дополнительного образования детей и подростков, работодателей. Именно социальное партнёрство вуза и образовательных организаций предоставляет возможность реализовать целостно работу по решению проблем преемственности системы образования на разных уровнях. Управленческий консолидирующий орган данной деятельности является факультет довузовского образования и профориентации. Данное подразделение координирует также работу Ассоциации «Северо-Восточный университет-

ский образовательный округ» (АСВУОО), в состав которой входят более 90 образовательных организаций региона.

Ежегодно вуз проводит конкурс «Школа года СВФУ», с целью выявления творчески и эффективно работающих в сотрудничестве с вузом педагогических коллективов; активно проводятся выездные курсы, вебинары, мастер-классы, профориентационные тренинги для учащихся данных школ.

В университете функционируют малые академии (медицинская, инженерная, психолого-педагогическая, компьютерная, лингвистическая и др.); организуется Северо-Восточная олимпиада школьников, в которой, например, в 2017 году участвовало более пятнадцати тысяч школьников со всех регионов РФ.

В школах Ассоциации открыты профильные классы, задачами которых выступают углубленная подготовка по профильным предметам; профориентированная деятельность среди школьников по их выбранной будущей профессии; возможность поступления посредством результативности участия в конкурсах, организуемые СВФУ. Для родителей данных школ функционирует «Педагогическая академия для родителей», ориентированная на построение оптимальной модели социального партнерства вуза и семьи в области развития и сопровождения детей с повышенными образовательными потребностями.

В СВФУ создана Профессорская школа, в рамках которой вузовские ученые проводят занятия по популяризации научных знаний и демонстрации актуальных направлений научных работ среди школьников, консультации юных исследователей; проводятся экскурсии в научные лаборатории вуза и Арктический инновационный центр; функционирует научно-методический семинар для педагогов-исследователей по оказанию научно-методической поддержки экспериментальной работы со школьниками.

С 2016 года вуз открыл для выпускников 9 классов «Специализированный учебно-методический центр» (СУНЦ СВФУ) – Университетский лицей, направленный на физико-технический профиль. Образовательный процесс в лицее построен в вузовском формате: применяются лекции, практикумы, лабораторные занятия; организовано балльно-рейтинговая система контроля знаний; проводится профориентационная практика. Занятия ведут преподаватели университета, применяя проектный и исследовательский подход к обучению. Лицейисты активно включаются в жизнь федерального университета.

С 2012 года в СВФУ действует общественная организация «Федерация родителей учащихся и студентов, обучающихся в учебных заведениях Северо-Восточного университетского образовательного округа». Свою деятельность организация видит в информировании общественности о текущей деятельности и перспективах развития вуза; оказание консультационной психолого-педагогической помощи родителям и т. д.

Ассоциация выпускников университета создала Лигу выпускников СВФУ (ЯГУ), в июне 2017 года прошел первый съезд выпускников университета. В рамках своей деятельности Лига реализует проект «История успеха», организуются встречи школьников и студентов с интересными и известными общественными и политическими деятелями, предпринимателями, работниками образования, культуры, здравоохранения, руководителями предприятий, организаций и фирм.

Третий год СВФУ проводит форум «Выпускник: за новое село!», где присутствуют представители руководства региона, депутаты, администрации районов, студенты представляют свои проекты в агробизнесе, внутреннем туризме и др.; рассматривается модель «Университет-2030».

Одним из важных направлений профориентационно значимого социального партнерства СВФУ является создание эффективной образовательной среды в сложных условиях арктических улусов. Происходит консолидация сил равноуровневых образовательных организаций при использовании возможностей интернет-коммуникационных технологий посредством развития сети мобильных центров университета.

В настоящий момент в рамках университетского образовательного округа создается сеть ресурсных центров, учебно-консультационных пунктов и виртуальных представительств в городах и районах региона для осуществления профориентационной работы со школьниками и оказания необходимой научно-образовательной, учебно-методической, информационной поддержки образовательным организациям.

Таким образом, перечисленные направления и механизмы социального партнерства позволяют реализовывать следующие его функции в оказании учащейся молодежи помощи в проектировании профессионального маршрута: с одной стороны, это представительство и защита интересов молодых людей в моделировании и реализации образовательного и профессионального маршрута, трудоустройстве и развитии карьеры, с другой – это представительство и защита интересов самих субъектов образовательной среды (это прямые, основные функции такого социального партнерства). Помимо данных функций имеются и косвенные (сопутствующие), среди которых наиболее важной является создание условий для формирования внутри территориального образовательного и профессионально-производственного окружения единой образовательно-кадровой политики [3].

Считаем, что организационно-педагогическими условиями обеспечения профориентационно значимого социального партнерства могут выступать:

- введение в образовательных организациях дополнительной функции по социальному партнерству с целью повышения качества профессиональной ориентации; использование новых профориентационных форм и методов;
- создание единой информационной среды, способствующей самостоятельному проектированию учащейся молодежи образовательно-профессионального маршрута;
- обеспечение повышения профориентационного мастерства всех субъектов профессиональной ориентации.

Таким образом, активизация социального партнерства посредством создания в Якутии ассоциаций стратегических и социальных партнеров образовательных организаций, консолидирующих профориентационные и профессионально-образовательные ресурсы, позволяющие осуществлять системно кадровую политику на предприятиях, организациях, использовать производственный потенциал для допрофессиональной подготовки школьников, дуального образования, проведения и профессиональных проб, прохождения производственных и социальных практик.

Библиографический список

1. Чистякова С.Н. Эффективность профессиональной ориентации обучающихся – важнейшая составляющая системы государственной кадровой политики. *Профессиональное в России и за рубежом*. 2017; 1 (25): 24 – 29.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. и др. Проект Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. Научные исследования в образовании. *Приложение к журналу Профессиональное образование. Столица*. 2015; 8.
3. *Региональный подход к организации профессиональной ориентации учащейся молодежи*. Под редакцией С.В. Паниной, Т.А. Макаренко. Киров, 2014.

References

1. Chistyakova S.N. 'Effektivnost' professional'noj orientacii obuchayuschihhsya – vazhnejshaya sostavlyayuschaya sistemy gosudarstvennoj kadrovoy politiki. *Professional'noe v Rossii i za rubezhom*. 2017; 1 (25): 24 – 29.
2. Blinov V.I., Sergeev I.S. i dr. Proekt Konceptii soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihhsya v usloviyah nepreynynosti obrazovaniya. Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. *Prilozhenie k zhurnalu Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2015; 8.
3. *Regional'nyj podhod k organizacii professional'noj orientacii uchaschejsya molodezhi*. Pod redakciej S.V. Paninoy, T.A. Makarenko. Kirov, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.06.18

УДК 37

Polushkina S.A., postgraduate, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, Psychologist, Yakutsk secondary school № 33 n.a. L.A. Kolosova (Yakutsk, Russia), E-mail: p.sargylana@mail.ru

THEORETICAL MODEL FOR FORMING THE HUMAN RELATIONSHIPS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN POLYETHNIC ENVIRONMENT. In the work a question of the need to form humane relationships among junior schoolchildren in a multiethnic environment is examined. The author presents a model that consists of the target, theoretical-methodological, content, organizational-technological and effective components. The main goal of the presented model is to increase the effectiveness of the process of forming humane relationships among junior schoolchildren in a multiethnic environment. In addition, the criteria for the formation of humane relationships among junior schoolchildren in a polyethnic environment (cognitive, motivational-value, behavioral and communicative) are outlined, with a brief description of the content of each of them.

Key words: humanity, relationships, model, activity, junior schoolchildren, multiethnic environment.

С.А. Полушкина, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», педагог-психолог МОБУ СОШ № 33, Республика Саха, г. Якутск, E-mail: p.sargylana@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматривается вопрос о необходимости формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде. Автором представлена модель, которая состоит из целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-технологического и результативного компонентов. Основной целью представленной модели является повышение эффективности процесса формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде. Кроме этого выделены критерии сформированности гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде (познавательный, мотивационно-ценностный, поведенческий и коммуникативный) с кратким описанием содержания каждого из них.

Ключевые слова: гуманность, взаимоотношения, модель, деятельность, младший школьник, полиэтническая среда.

В современных условиях деятельность образовательных учреждений по формированию гуманной личности в полиэтнической среде должна расширяться. Согласно этому значимым становится поиск эффективных способов по созданию условий для формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде. Можно сказать, что сейчас каждый педагог в образовательном учреждении сталкивается с проблемой социальной неоднородности учащихся: разные культуры, национальности, модель поведения и т.п. Начальной ступени общеобразовательной школы в формировании гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде отводится ведущая роль.

В педагогике разных народов применялись сходные термины, отвечающие целям и устремлениям людей. Стержневыми нравственными понятиями русской народной педагогики были «гуманизм», «милосердие». Они обусловлены русской добротой, гуманностью в отношении ко всему окружающему миру. Особенно это касается детей [1, с. 47].

В основу гуманизма положено убеждение в безграничности возможностей человека, его способность к совершенствованию, требование свободы и защиты достоинства личности, идея о праве человека на счастье, удовлетворение его потребностей и интересов. В русской народной педагогике гуманное отношение к детям было обусловлено верой в их силы, возможности справиться с нелёгким крестьянским трудом, доверием к поведению вне дома в труде, выборе самостоятельности пути развития [1, с. 47].

Сущность формирования гуманных взаимоотношений заключается в том, что младший школьник в результате получает опыт взаимодействия и принятия культур других этносов. Приобретенные личностные результаты позволят учащимся определять оптимальную модель поведения, которая даст возможность поддержанию дружеской атмосферы и установлению доверительных отношений друг к другу с целью повышения результативности совместной деятельности. К личностным результатам можно отнести: готовность и способность обучающихся почитать традиции своего народа и уважать культуру других; изучение многообразия этнических культур в полиэтнической среде; применение полученных знаний об этносах в повседневной жизни; анализ и систематизация знаний о культуре различных этносов для установления в них общего и различного; стремление обучающихся включаться во взаимодействие в виде активной совместной деятельности.

В качестве механизмов формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде выступают обучение, воспитание, деятельность, общение. Практические

навыки гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде могут быть сформированы с помощью различных средств (занятия с элементами тренинга, ролевые игры, упражнения и другие).

Для формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде могут выступать формы индивидуальной и групповой совместной деятельности, в ходе которых обучающиеся получают знания, направленные на развитие позитивного отношения к своему и другим народам, а также опыт необходимый в отношениях со сверстниками, семьей, в игровой и трудовой деятельности.

В.С. Кукушин различает следующие национально-психологические особенности:

- мотивационно-фоновые – степень выраженности и специфики в сочетании и проявлении таких качеств, как работоспособность, деловитость и осмотрительность;
- интеллектуальные – характер организации мыслительной деятельности, скорость мыслительных операций, степень изобретательности, гибкости, степень логичности, абстрактности мышления;
- познавательные – глубина, активность восприятия, яркость воображения, концентрация внимания;
- эмоциональные – динамика протекания чувств, особенности выражения эмоций и чувств;
- коммуникативные – характер взаимодействия между людьми, степень сплоченности или отчужденности [2, с. 243 – 244].

Если сложить все аспекты формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде, то получается модель, в которой все компоненты связаны и дополняют друг друга. Модель формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде представлена на рисунке 1.

Модель системы формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде включает следующие компоненты: целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-технологический, результативный. Целостность данной модели подтверждается тем, что все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Основой модели стала цель – повышение эффективности формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде.

Теоретико-методологический компонент модели формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в городской полиэтнической среде основывается на следующих подходах в образовании:



Рис. 1. Теоретическая модель формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде

1. Личностно-ориентированный подход. Этот подход выбран нами, поскольку процесс формирования опирается на личностные качества учащихся. Личностно-ориентированное воспитание означает такой способ организации воспитательного процесса, когда обеспечивается всемирный учет возможностей, способностей и субъектного опыта воспитанников и создаются необходимые условия для их развития [3, с. 92].

2. Средовой подход. Ранее он существовал в виде средоведения, педагогики среды, ныне – в форме тех или иных направлений социальной работы с детьми. В последние годы заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, подготовки педагогов в нашей стране (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, и др.), этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков), поликультурного воспитания (А.Н. Джурицкий, Е.Н. Землянская) [4, с. 98].

3. Этнопедагогический подход – приоритет национального элемента в воспитании, интеграция этнического и общечеловеческого (Г.Н. Волков). Задача педагогов в этой связи состоит в изучении национальных основ среды функционирования образовательных систем (этнических традиций, народной культуры) и построения моделей максимального использования ее воспитательных возможностей [3, с. 78].

Содержательный компонент модели включает в себя авторскую программу «Доброе наследие», в которой используются различные формы работы (диспуты, проектная деятельность, дискуссии, встречи-приглашения, мастерские, уроки нравственности занятия с элементами тренинга и другие). В организации мероприятий могут принимать участие и родители, и учащиеся. Мероприятия, проводимые в рамках программы «Доброе наследие», например, такие как проект «Этнотур», конкурс по на-

родным танцам «Танцевальная мозаика», практикум «Словарь добрых понятий», «Фестиваль дружбы народов», являются отображением на практике знаний детей. Эта деятельность вовлекает всех субъектов образовательного учреждения: учащихся, педагогов, родителей, социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов.

Формами воспитания гуманной личности являются: совместная деятельность представителей различных культур, тренинги бесконфликтного поведения, лектории, уроки толерантности, фестивали народов мира и др. важным результатом является открытие миру, готовность к диалогу с другими культурами [5, с. 226].

Организационно-технологический компонент теоретической модели формирования гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде включает в себя следующие педагогические условия:

- организация работы по сплочению и совершенствованию коллектива младших школьников; интеграция учебной и внеучебной деятельности для обеспечения успешности младших школьников;

- организация работы по систематическому формированию гуманистических представлений у младших школьников; создание условий в совместной деятельности младших школьников с целью применения навыков гуманных взаимоотношений; взаимодействие классных руководителей и семьи в формировании гуманных отношений младших подростков, обеспечение в этом процессе ведущей роли школы и широкого участия родителей;

- приобщение младших школьников к культуре своего и других народов, формирование доброжелательных отношений

между учащимися в полиэтнической среде; сотрудничество семьи и школы в формировании гуманных взаимоотношений младших школьников.

На основании вышеуказанных особенностей мы выделили критерии сформированности гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде: мотивационно-ценностный, познавательный, коммуникативный и поведенческий:

- мотивационно-ценностный критерий (уважение к многонациональному народу России и любовь к Родине; ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности; понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; осознанная готовность в проявлении заботы к окружающим людям; понимание необходимости гуманных взаимоотношений между людьми);

- познавательный критерий (выражение интереса по отношению к культуре своего и других народов; потребность в освоении культуры своего и других народов; полнота и объем нравственных знаний и знаний о гуманных взаимоотношениях);

- поведенческий критерий (развитие гуманных взаимоотношений с людьми других национальностей; обращение к чувствам людей, развитие в себе гражданского сознания и навыков

межнационального общения; наличие опыта гуманного поведения).

- коммуникативный критерий (проявление отзывчивости, участия, чуткости к людям; сопереживание, понимание состояния, намерений и желаний людей; воспитание способности преодолевать конфликтные ситуации, мелких ссор).

Таким образом, под формированием гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде мы понимаем активную нравственную позицию и психологическую готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

В заключении можно сделать вывод о том, что формирование гуманных взаимоотношений младших школьников включает в себя готовность к изучению многообразия культур в полиэтнической среде. Исходя из этого, одной из важных задач образовательной системы России выступает воспитание подрастающего поколения в духе понимания и уважения к культуре своего и других народов, что в целом и есть формирование гуманных взаимоотношений младших школьников в полиэтнической среде.

Библиографический список

1. Николаева В.А. Ведущие положения этнопедагогике. *Педагогика*. 2013; № 4: 41 – 49.
2. Кукушин В.С. *Этнопедагогика*: учебное пособие. Москва: МПСИ-МОДАК, 2002.
3. Землянская Е.Н. *Теория и методика воспитания младших школьников*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2015.
4. Рослякова С.В. *Педагогика*: учебник и практикум для СПО / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова; науч. ред. Р.С. Димухаметов. 2-е изд., испр., и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
5. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. *Теории обучения и воспитания*: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. В.И. Загвязинский, Москва: Издательский центр «Академия», 2012.

References

1. Nikolaeva V.A. Veduschie polozheniya `etnopedagogiki. *Pedagogika*. 2013; № 4: 41 – 49.
2. Kukushin V.S. *Etнопедagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: MPSI-MODAK, 2002.
3. Zemlyanskaya E.N. *Teoriya i metodika vospitaniya mladshih shkol'nikov*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2015.
4. Roslyakova S.V. *Pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya SPO / S.V. Roslyakova, T.G. Ptashko, N.A. Sokolova; nauch. red. R.S. Dimuhametov. 2-e izd., ispr., i dop. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
5. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. *Teorii obucheniya i vospitaniya*: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. V.I. Zagvyazinskij, Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.

Статья поступила в редакцию 06.05.18

УДК 514(075.8):81(075.8)

Proyaeva I.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of Russia (Orenburg branch), (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru
Safarova A.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru

ON THE FEATURES OF TEACHING LOBACHEVSKY GEOMETRY FOR FUTURE MASTERS. The work studies one of the most relevant and at the same time complex questions in teaching geometry – the geometry of Lobachevsky. The authors focus on the development of a technique for introducing the basic facts of Lobachevsky's geometry, interpreting them on the Poincaré model in a course of geometry for undergraduates-future mathematics teachers. The characteristic features of the introduction of these concepts are singled out and described. Considerable attention is paid to the methodological scheme for solving problems on the Lobachevsky plane. The method introduced in the article for the introduction of the basic concepts of Lobachevsky geometry is realized in a specific educational process at lectures and practical classes on geometry at the university for undergraduates and made it possible to increase the efficiency of learning the material studied.

Key words: Lobachevsky geometry, parallelism of straight lines on Lobachevsky plane, absolute, axial symmetry.

И.В. Прояева, канд. ф.-м. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru
А.Д. Сафарова, канд. пед. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-МАГИСТРАНТОВ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных вопросов для преподавания геометрии – геометрия Лобачевского. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке методики введения основных фактов геометрии Лобачевского, интерпретации их на модели Пуанкаре в курсе геометрии для магистрантов – будущих учителей математики. Выделяются и описываются характерные особенности введения данных понятий. Значительное внимание

уделяется методической схеме решения задач на плоскости Лобачевского. Представленная в статье методика введения основных понятий геометрии Лобачевского была реализована в конкретном учебном процессе на лекциях и практических занятиях по геометрии в университете с магистрантами и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала.

Ключевые слова: геометрия Лобачевского, параллельность прямых на плоскости Лобачевского, абсолют, осевая симметрия, задачи на построение.

Современное быстро изменяющееся общество нуждается в грамотных магистрантах, способных принимать и реализовывать творческие решения в различных областях своей деятельности, поэтому к образованию предъявляются социально-экономические, профессиональные и духовно-нравственные требования [1].

В процессе обучения происходит внедрение компетентностно-ориентированного подхода, направленного на организацию учебного процесса с учетом достижений современной науки, они обеспечивают систематическое обновление аспектов образования, его ориентацию на развитие личности, создание комфортных условий для постижения новых знаний.

В России установлен приоритет образования, реализуется принцип его непрерывности, позволяющий последовательно получать знания на следующих его уровнях: дошкольное, общее – начальное, основное, среднее (полное); бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура, повышение квалификации и переподготовка [2].

При подготовке магистрантов-будущих учителей особое внимание уделяется профессионально-педагогической направленности. Необходим компетентностно-ориентированный подход к подготовке учителей математики по различным дисциплинам, в том числе и по геометрии и, особенно, по неевклидовой геометрии.

Преподавание различных разделов геометрии университетской подготовке учителей математики имеет давние традиции. Эти традиции развивались и изменялись в соответствии с запросами общества и на базе научных исследований в математике. Для понимания имеющихся подходов к преподаванию неевклидовой геометрии необходимо обратиться к наследию математиков и философов, начиная с древних времен до настоящего времени, таких как Пифагор (570-495 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.), Евклид (365-300 до н.э.), Архимед (287-212 до н.э.), Аполлоний (1 год до н.э.-98 н.э.), Н.И. Лобачевский (1792-1856), Ж. Френе (1816-1900), П.Л. Чебышев (1821-1894), Ф. Клейн (1849-1925), А.П. Киселев (1852-1940), А. Пуанкаре (1854-1912), Д. Гильберт (1862-1943) и др. [3]

Для современного культурно-образовательного пространства характерны интеграция наук, стремление получить наиболее точное представление об общей картине мира, чему в огромной степени способствует геометрия Лобачевского [3].

Программа общего курса геометрии для магистрантов содержит сравнительно немного часов, поэтому необходимо изложить основные факты геометрии Лобачевского на плоскости и интерпретировать их на задачах.

Коротко напомним основные факты, излагаемые в теоретическом курсе. Планиметрия Лобачевского строится на тех же аксиомах, что и евклидова геометрия, за исключением аксиом параллельности. Теоремы евклидовой планиметрии, не зависящие от аксиомы параллельности, и составляющие содержание абсолютной геометрии, справедливы и в геометрии Лобачевского. Например, против большего угла треугольника лежит большая сторона и наоборот [4].

Аксиома параллельности Лобачевского формулируется следующим образом: существуют такие прямая p и не лежащая на ней точка A , что через точку A проходит не менее двух прямых, не пересекающих прямую p .

При решении задач необходимо применять следующие теоремы:

Теорема 1. Каковы бы ни были прямая p и не лежащая на ней точка A , через точку A проходит бесконечное множество прямых, не пересекающих прямую p .

Теорема 2. Сумма внутренних углов каждого треугольника меньше двух прямых.

Теорема 3. Если прямая p параллельна прямой q в некотором направлении, то прямая q параллельна прямой p в том же самом направлении.

Теорема 4. Если прямые p и q параллельны прямой s в данном направлении, то прямые p и q параллельны между собой в том же направлении.

Теорема 5. Расстояние от переменной точки одной из двух параллельных прямых до другой прямой стремится к нулю, когда точка перемещается в сторону параллельности, и неограниченно возрастает при перемещении точки в противоположном направлении.

Теорема 6. Всякие две расходящиеся прямые имеют единственный общий перпендикуляр, по обе стороны от которого они неограниченно удаляются одна от другой.

Теорема 7. Если две прямые имеют общий перпендикуляр, то они расходятся.

Теорема 8. Угол параллельности есть непрерывная монотонно убывающая функция длины перпендикуляра, принимающая все значения из интервала $(0, \frac{\pi}{2})$.

Теорема 9. Всякие две прямые имеют ось симметрии.

Плоскость Лобачевского наиболее просто интерпретировать на модели Пуанкаре. На евклидовой плоскости выбирается некоторая открытая полуплоскость, в дальнейшем будем называть ее верхней полуплоскостью, граница которой называется абсолютом. Точки плоскости Лобачевского изображаются точками верхней полуплоскости. Прямые плоскости Лобачевского изображаются полуокружностями с центрами на абсолютном, перпендикулярными абсолютному, с вершинами на абсолютном, в дальнейшем будем называть их вертикальными лучами. Отношение порядка для точек, лежащих на одной полуокружности или на одном вертикальном луче, понимается в евклидовом смысле. Расстояние $|AB|_{\Delta}$ между точками A и B определяется следующим образом: а) если точки A и B лежат на полуокружности с центром на абсолютном, то обозначим один из концов этой полуокружности через O , а острые углы, образованные лучами OA и OB с абсолютном, – через β и α (рис. 1, а) и положим

$|AB|_{\Delta} = k \left| \ln \frac{\tan \alpha}{\tan \beta} \right|$, где k – произвольное положительное число; б) если точки A и B лежат на вертикальном луче с началом O (рис. 1, б), то $|AB|_{\Delta} = k \left| \ln \frac{OA}{OB} \right|$. В предлагаемых задачах, не уменьшая общности, можно считать, что $k = 1$. За величину угла между линиями плоскости Лобачевского принимается величина угла между изображающими их линиями [4].

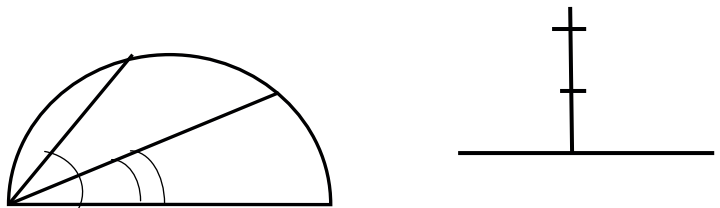


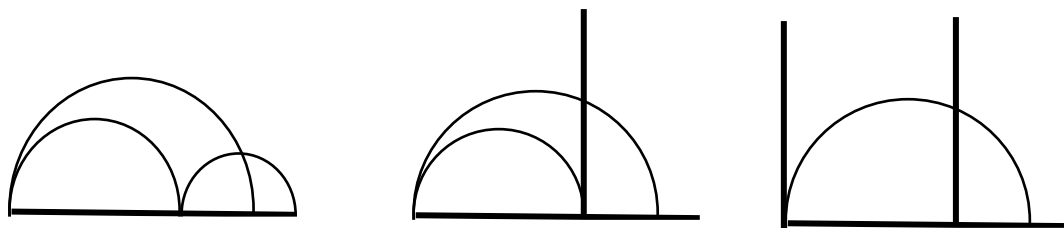
Рис. 1

Инверсии с центрами на абсолютном и симметрии относительно прямых, перпендикулярных абсолютному, изображают движения плоскости Лобачевского.

При решении задач планиметрии Лобачевского в модели Пуанкаре условия задачи переводятся на язык евклидовой геометрии, и задача решается методами евклидовой геометрии. В задачах на построение предполагается построение циркулем и линейкой.

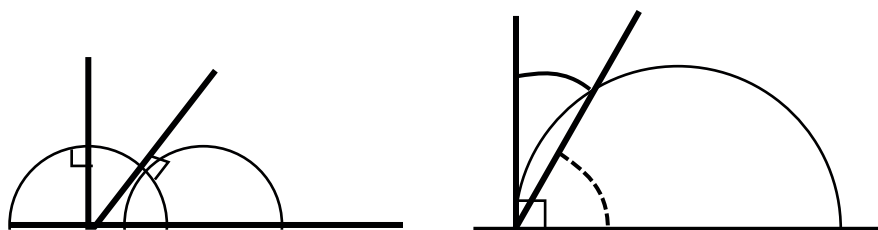
Задача 1. Через данную точку проведите прямую, параллельную данной прямой (рассмотрите различные случаи изображения данной прямой и расположения данной точки относительно прямой).

Решение. Так как прямая, проходящая через точку A и параллельная прямой p является граничной в пучке прямых с центром A , не пересекающих p , то прямые q и s , параллельные прямой, изображаются, как на рисунке. 2 а, б, в.



Задача 2. Постройте общий перпендикуляр двух расходящихся прямых.

Решение. Рассмотрим сначала случай, когда прямая r изображается вертикальным лучом, а прямая q – полуокружностью (рис. 3).



Из точки O проведём касательную к полуокружности q . Полуокружность с центром O , проходящая через точку A , изображает общий перпендикуляр прямым r и q .

Если прямые r и q изображаются полуокружностями, задачу можно свести к предыдущему случаю. Инверсия с центром в одном из концов полуокружности r и произвольным радиусом переводит полуокружности r и q соответственно в вертикальные луч r' и полуокружность q' . Изобразим общий перпендикуляр прямым r' и q' и той же инверсией переведем его в общий перпендикуляр прямым r и q .

Задача 4. Докажите, что расстояние от переменной точки одной из двух параллельных прямых до другой прямой стремится к нулю, когда точка перемещается в сторону параллельности, и неограниченно возрастает при перемещении точки в противоположном направлении.

Решение. Прямую r изобразим вертикальным лучом, прямую q – полуокружностью (рис. 4). Из произвольной точки A прямой q опустим перпендикуляр AB на прямую r . Расстояние

$$|AB|_A \text{ вычисляется по формуле } |AB|_A = \left| \ln \frac{\operatorname{tg} \alpha}{\operatorname{tg} \beta} \right|. \text{ Так как } \beta = \frac{\pi}{2}, \text{ то } \operatorname{tg} \beta = 1. \text{ Поэтому } |AB|_A = |\ln \operatorname{tg} \alpha|.$$

При перемещении точки A вдоль прямой q угол α принимает все значения из промежутка $(0; \pi)$, а значит, расстояние $|AB|_A$ принимает все положительные значения.

Таким образом, предложенная подача материала по геометрии Лобачевского для магистрантов – учителей математики дает

возможность рассмотреть особенности данного раздела с практической точки зрения, создать методическую систему обучения неевклидовой геометрии для подготовки учителя математики, которая включает, в частности: выявление потенциала обучения неевклидовой геометрии при подготовке учителя математики, оптимизацию обучения неевклидовой геометрии, реализацию выявленного потенциала обучения неевклидовой геометрии с целью формирования мировоззрения и профессионально-педагогической направленности подготовки магистранта будущего учителя математики, приложение изучаемых геометрических понятий на школьный курс математики и одновременный подъем элементов этих понятий, содержащихся в школьном курсе, на уровень вузовского обучения [5].

Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
2. Прояева И.В. Задача о делении окружности на равные части на плоскости Лобачевского. *Россия и Европа: связь культуры и экономики. Материалы VIII международной научно-практической конференции*. Прага, Чешская республика, 2014: 118 – 119.
3. Прояева И.В. О практическом применении задач на построение. *Образование: традиции и инновации Материалы IX международной научно-практической конференции*. Прага, Чешская республика, 2015: 416 – 417.
4. Лобачевский Н.И. *Избранные труды по геометрии*. Москва; Ленинград, 1956.
5. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: авторская монография. Уфа: ООО АЭТЕРНА, 2017: 101 – 106.

References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
2. Proyaeva I.V. Zadacha o delenii okruzhnosti na ravnye chasti na ploskosti Lobachevskogo. *Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i `ekonomiki. Materialy VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Praga, Cheshskaya respublika, 2014: 118 – 119.
3. Proyaeva I.V. O prakticheskom primenenii zadach na postroenie. *Obrazovanie: tradicii i innovacii Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Praga, Cheshskaya respublika, 2015: 416 – 417.
4. Lobachevskij N.I. *Izbrannye trudy po geometrii*. Moskva; Leningrad, 1956.
5. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyah VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki*: avtorskaya monografiya. Ufa: OOO A`ETERNA, 2017: 101 – 106.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 373

Saryg-Lama S.O., postgraduate, Pedagogy Department, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: salbak80@mail.ru

REVIVAL OF FAMILY TRADITIONS – THE BASIS OF SPIRITUAL-MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The paper considers the ways of reviving family traditions as the basis for spiritual and moral education of schoolchildren. The aim of the work is to increase the spiritual and moral qualities of schoolchildren, by reviving family traditions. Problems to overcome are mentioned

to be as the following: the passivity of parents in the educational process, the loss of family traditions, the loss of the educational function of the family. The author also studies the formation of moral education of children through folk traditions. The work describes holidays, customs, games of the Tuva people, contributing to the comprehensive, harmonious development of an individual. They reveal the contents of upbringing and education of children, moral rules and ideals, the understanding of good and evil, the norms of communication and human relations.

Key words: moral education, traditions, family, educational process, upbringing.

С.О. Сарыг-Лама, аспирант каф. педагогики Тувинского государственного университета, г. Кызыл,
E-mail: salbak80@mail.ru

ВОЗРОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ – ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной работе рассматриваются возможности возрождения семейных традиций как основы духовно-нравственного воспитания школьников. Целью работы является повышение духовно-нравственных качеств школьников путём возрождения семейных традиций. Проблемы, на преодоление которых направлено педагогическое исследование: пассивность родителей в образовательном процессе, потеря семейных традиций, утрата воспитательной функции семьи. Также рассматривается формирование нравственного воспитания детей через народные традиции. Описываются праздники, обычаи, игры тувинского народа, способствующие всестороннему, гармоничному развитию личности. Именно они раскрывают содержание воспитания и обучения детей, нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений.

Ключевые слова: нравственное воспитание, традиции, семья, образовательный процесс, воспитание.

Семья – основной институт социализации ребёнка. Сила и стойкость семейных воздействий связаны с тем, что они постоянны и длительны, ребёнок подражает действиям близких людей, учиться действовать вместе с ними в реальных жизненных ситуациях, усваивает не только отдельные знания и навыки, но и стиль жизни, отношение к себе и другим людям, окружающему миру. Являясь главными и первыми воспитателями своих детей, родители несут ответственность за их воспитание и развитие. От желаний и способности родителей качественно исполнять свои обязанности во многом зависит духовный мир ребёнка, его готовность к межличностному общению, стремление к знаниям [1].

Развить в ребёнке уверенность в себе, сформировать социально значимые взгляды, привить социальные навыки можно только в тесном сотрудничестве с семьёй, учащегося, помогая родителям школьника возрождать семейные традиции воспитания.

Как же сделать родителей активными участниками образовательного процесса? Как возродить положительные традиции семейного воспитания? Семья как первый институт социализации личности ребёнка сильно своими традициями [2].

Слово «традиция» (от латинского *traditio* – передача) означает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки и правила поведения [1].

Однако в современных семьях зачастую происходит потеря положительных семейных традиций воспитания детей. Между тем ничто так не сплачивает семью, как традиции. Благодаря им, в доме формируется благоприятный психологический климат, добрые взаимоотношения между членами семьи. Учитывая это, задача развития и возрождения традиций должна стать общей для родителей и педагогов. Ведь именно традиции выступают основной духовно-нравственного воспитания детей [2].

В настоящее время растёт интерес к осмыслению, укреплению и активной пропаганде национальных культурных традиций, воплощённых в самобытных жанрах фольклора, семейно-бытовых обычаях, обрядах и ритуалах.

Проблема приобщения детей к тувинской народной культуре, народным традициям неоднократно рассматривалось учеными и практиками. В ряде психолого-педагогических исследований подтверждалось, что приобщение детей к народной культуре обеспечивает связь поколений, способствует всестороннему, гармоничному развитию личности, решает задачи умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового, семейного воспитания.

Тувинские народные традиции – одна из составных частей культурного наследия тувинского народа. К народным традициям относятся праздники, обряды, обычаи, игры. В качестве основных средств воспитания народная педагогика использует все компоненты народной культуры [3].

Именно они раскрывают содержание воспитания и обучения детей, нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений.

С первых дней жизни ребёнок оказывался во власти слова и музыки. Колыбельные песни, потешки настраивали его на гармо-

ничный, музыкально-поэтический лад. Подрастая, дети погружались в мир народных песен, сказок и былин.

Ни в одном другом жанре фольклора народная жизнь не отражена так широко и многогранна, как в пословицах и поговорках. Их можно назвать энциклопедией народной жизни. Они не велики по объёму, но очень емки по смыслу. Большая их часть обращена к нравственной сути человека: добру, злу, правде, жалости, состраданию.

Ценность народных традиций огромна. Традиции – хранители народной культуры. Если полностью утрачены все народные традиции, можно взять под сомнение само существование народа.

Каждый народный праздник сопровождался обрядами и песнями. Большая их часть возникла ещё во времена язычества, и сохранились они в виде увеселений, обычаев. Языческие праздники содействовали сплочению людей, соединяли поколения.

В Туве, как и в других в странах Центральной и Восточной Азии, новогодние праздники, занимают самое важное место в календарной традиции. Они представляют собой сложный комплекс обычаев и обрядов, игр и развлечений. Большинство из них связаны с надеждами людей на то, чтобы обеспечить себе счастливый, благополучный год.

Целью исследования является повышение духовно-нравственных качеств школьников, путём возрождения семейных традиций.

Задачи исследования:

- изучение воспитательных возможностей семей, повышение их воспитательного потенциала;
- обеспечение индивидуальной траектории развития каждого ребёнка в соответствии с его возможностями;
- разработка вместе с родителями модели их совместной деятельности с детьми;
- формирование годового плана традиционных дел в классе, позволяющих оптимально привлечь учеников и их родителей к участию в жизни школы.

Проблемы, на преодоление которых направлено педагогическое исследование: пассивность родителей в образовательном процессе, потеря семейных традиций, утрата воспитательной функции семьи.

По результатам исследования планируется достижение следующих **результатов:**

- психолого-педагогическая поддержка семей учащихся по вопросам воспитания детей;
- возрождение и развитие положительных традиций семейного воспитания;
- развитие у детей и их родителей установки на ведение здорового образа жизни;
- активизация педагогического, культурного, образовательного потенциала родителей.

Организация и методы исследования: в исследовании приняли участие ученики и родители 1 «Д» класса МБОУ СОШ № 12 имени Воинов-интернационалистов г. Кызыла. Для изучения развития познавательных и оздоровительных традиций в семьях учащихся было проведено анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования был проведен анализ сложившихся семейных традиций. Представим некоторые результаты анкетирования:

1) самая частая традиция в семьях учащихся:

- отмечать праздники – этот ответ дали 86%
- праздновать дни рождения – 78%
- кулинарные традиции – 56%

2) среди познавательных традиций наиболее распространенные:

- поездки в кинотеатры, театры – 43 %
- чтение журналов, газет и их обсуждение – 18%
- традиционным является отдых на природе 37 %, тогда как утреннюю зарядку делают лишь в 18% семей, спортом занимаются взрослые и дети в 25% семей, посещают бассейн – 16%, катаются на лыжах и коньках- 12%, увлекаются рыбной ловлей – 9%.
 - традиции режима дня есть в 6% семей;
 - среди увлечений семей лидирует выращивание цветов – 34%, далее – музыка – 25%, вышивание – 6%.

Анализ результатов анкетирования выявил низкий уровень развития познавательных и оздоровительных традиций в семьях учащихся.

Для решения проблем, был разработан план реализации исследования. Реализация исследования в соответствии с разработанным планом осуществлялась по трем направлениям:

- развитие познавательных семейных традиций – **блок «Познавательные традиции».**
- утверждение в семьях установки на ведение здорового образа жизни – **блок «Оздоровительные традиции».**
- совершенствование праздничных традиций в семье – **блок «Праздничные традиции».**

Организация работы по первому блоку плана **«познавательные традиции»** включила в себя три составляющие: развитие традиции семейного чтения; повышение познавательной активности учащихся и их родителей через их совместное участие в проектной деятельности; организация систематического руководства родителями учебной работой детей в домашних условиях [2].

Кроме того, в рамках данного блока запланировано проведение родительских собраний с элементами тренинга на тему «Семейное воспитание». Целью родительских собраний стало отслеживание развития традиции совместного чтения детей и их родителей. На данном этапе были рекомендации по отбору литературных произведений для ознакомления с ними детей, по развитию у младших школьников интереса к чтению.

Также данный блок плана работы предусматривал проведение конкурса «Самая читающая семья». В 1 классе такой конкурс проводился по сказкам, которые дети читали на ночь с мамой.

По развитию познавательных семейных традиций стало проведение родительских собраний с обсуждением вопросов организации учебной работы младших школьников дома, составление индивидуальных планов обучения и воспитания учащихся.

Блок «Оздоровительные традиции» предусматривал организацию работы по двум направлениям:

- проведение спортивно-оздоровительных мероприятий; развитие у учащихся навыков здорового образа жизни, здорового питания, безопасной жизнедеятельности [2]. Был проведен конкурс под названием «Самая спортивная семья», кроме того был проведен конкурс по правилам дорожного движения, в ходе которых школьники вместе с родителями исследовали значение дорожных знаков, установленных в опасных пешеходных местах улиц, демонстрировали свое знание правил дорожного движения.

Целью работы в рамках блока **«Праздничные традиции»** стало повышение культуры проведения семейных праздников. Анкетирование выявило широкую распространенность в семьях

учащихся традиций совместного празднования дней рождений и Нового года, однако многие праздники, обладающие большим воспитательным потенциалом (День матери, Международный день пожилого человека, Международный день терпимости и другие), как правило, остаются незамеченными. Поэтому, проведение таких мероприятий благоприятно для возрастающего поколения. Например, День Защитников Отечества – вызывает в душе ребёнка чувства уважения к Российской Армии; 8 марта – этот праздник содержит большой познавательный материал о труде женщин, о труде матери. Приготовление подарков для мам, бабушек в детях воспитывается стремление трудиться с любовью; День Победы – проявляется глубокое чувство уважения к памяти погибшим за Родину; Семейные прогулки – расширяет кругозор, воспитывает культуры поведения в общественных местах [5].

В Туве, как и в других в странах Центральной и Восточной Азии, новогодние праздники, занимают самое важное место в календарной традиции. Они представляют собой сложный комплекс обычаев и обрядов, игр и развлечений. Большинство из них связаны с надеждами людей на то, чтобы обеспечить себе счастливый, благополучный год.

Шагаа – это новый год или начало года. Это любимый праздник тувинского народа. Традиционный тувинский Новый год не имеет строго фиксированной временной точки, начало его может смещаться с конца января до конца февраля. День наступления Нового года устанавливали ламы. Ту дату вычислял только хурагачи, т. е. лама астролог [3].

К встрече Нового года готовятся заблаговременно. За несколько дней до наступления Шагаа территория аала тщательно убирается. Жилища внутри и снаружи очищают от снега, грязи и пыли. Ковры, постель, одежду, обувь выносят и чистят на снегу, все старое выбрасывают или сжигают.

Встречают Новый год не в полночь, а с восходом солнца, в первый новогодний день. Чтобы не пропустить этот важный момент, взрослые не ложатся спать, за исключением детей до тринадцати лет. Все слушают сказителя. По поверью считалось, что спящий в ту ночь причисляется к мёртвым.

В первый день Шагаа хозяин должен разжечь огонь в очаге. Хозяйка юрты варит чай с молоком, наливает его в берестяную посуду и с молитвой окропляет в первую очередь в огонь и совершает жертвоприношение чаем солнцу, небу, земле. Затем проходит взаимные визиты, посещения родственников и обмен подарками. Во время праздника принято устраивать разные состязания на ловкость и находчивость, на смекалку. В праздник Шагаа угощать гостей считалось почетной обязанностью и добрым знаком гостеприимства хозяев [3].

Ни один тувинский праздник не обходится без борьбы «Хуреш». Борьба «Хуреш» – выявление сильнейших, состязание ловкости, силы, выносливости, гибкости, всех физических качеств борца. Одной из отличительных особенностей национальной борьбы «Хуреш» является особый ритуал борца «девиг» – танец орла. При его выполнении борец импровизирует полет орла – символа небесной силы, огня и бессмертия.

Тувинские народные традиции, с одной стороны, дают ребёнку нужные хозяйственные навыки и знания, учат овладению технологиями и способами реальной трудовой деятельности, с другой – формирует духовно-нравственные ценности, приучают самостоятельно преодолевать возникающие трудности, вести здоровый образ жизни и выработать характер.

Таким образом, хочется надеяться, что в ходе реализации данного исследования все его участники: дети, родители, педагоги – приобретут определённые знания. Проведённая работа будет способствовать укреплению детско-родительских отношений, возрождению традиций семейного воспитания, а следовательно – духовно-нравственных качеств, любви к своей семье.

Библиографический список

1. Бородина Е.Н., Сарыглар Т.С. Нравственное воспитание детей через тувинские народные праздники и развлечения. *Башкы*, 2010; 4.
2. Тимофеева Л.Л., Королева Н.И. Взаимодействие семьи и школы в процессе формирования культуры безопасности у учащихся. *Управление начальной школой*. 2014; 1: 40.
3. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная культура тувинцев*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2006.
4. Болдырева Н.Г., Зверева Л.А., Рябинина С.И. Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников. *Молодой учёный*. 2015; 22: 753 – 755.
5. Ляхова О.М. Возрождение семейных традиций как основа социального партнерства педагогов и родителей учащихся. *Управление начальной школой*. 2014; 1: 51 – 56.

References

1. Borodina E.N., Saryglar T.S. Nравstvennoe vospitanie detej cherez tuvinskie narodnye prazdniki i razvlecheniya. *Bashky*, 2010; 4.
2. Timofeeva L.L., Koroleva N.I. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly v processe formirovaniya kul'tury bezopasnosti u uchaschihsya. *Upravlenie nachal'noj shkoloj*. 2014; 1: 40.
3. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya kul'tura tuvincev*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2006.
4. Boldyreva N.G., Zvereva L.A., Ryabinina S.I. Semejnye tradicii kak sredstvo duhovno-nравstvennogo vospitaniya doshkol'nikov. *Molodoj uchenyj*. 2015; 22: 753 – 755.
5. Lyahova O.M. Vozrozhdenie semejnyh tradicii kak osnova social'nogo partnerstva pedagogov i roditel'ej uchaschihsya. *Upravlenie nachal'noj shkoloj*. 2014; 1: 51 – 56.

Статья поступила в редакцию 16.05.18

УДК 001.92:378.1-057.875:78.071.2

Seryogin N.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Folk Instruments and Orchestral Conducting, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: SereginNV@yandex.ru

THE SCIENTIFIC BASIS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION. The article presents the research bases for the development of student science, the results of the analysis of the creative function of the performer and teacher, the role of the scientific work of the musician-performer. Innovative technologies based on a polydisciplinary basis have been identified, having a personality-value orientation of designing a new type of developing musical and educational environments that require improved means, methods of teaching and teaching aids of the new generation. The psychodactical system of musical activity deepens the development of specific areas of the psyche in the educational process and fixes them with the sensory sphere. New interactions in the system of relations "musician-teacher – musician-student – educational information – music-performing activity" are claimed.

Key words: musician's creativity, pedagogical process, research work.

H.B. Серёгин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены научно-исследовательские основания развития студенческой науки, освещены результаты анализа творческой функции исполнителя и педагога, роль научной работы музыканта-исполнителя. Выявлены инновационные технологии, построенные на полидисциплинарной основе, имеющие личностно-ценностную направленность проектирования нового типа развивающих музыкально-образовательных сред, требующие усовершенствованных средств, методов обучения и учебных пособий нового поколения. Психодидактическая система музыкальной деятельности углубляет развитие конкретных областей психики в образовательном процессе и закрепляет их чувственной сферой. Востребуются новые взаимодействия в системе отношений «музыкант-преподаватель – музыкант-ученик – учебная информация – музыкально-исполнительская деятельность».

Ключевые слова: творчество музыканта, педагогический процесс, научно-исследовательская работа.

Для профессионального музыкального образования неотъемлемым является педагогическое и научное наполнение. Творчество музыканта, с одной стороны, выражается в своеобразных особенностях звукового воплощения музыкальных произведений, а с другой – зависит от положительных воздействий педагогического процесса на его творческую функцию [1]. Содержание этих воздействий требует специальных исследований фундаментального и прикладного характера.

Анализируя курсовые, дипломные работы, диссертационные исследования, мы пришли к выводу, что исполнительские проблемы в них по большинству параметров выходят на необходимость глубоких научных изысканий в области педагогики и психологии [2]. Такая ситуация имеет жизненное основание, поскольку первым своим пробуждением природная творческая функция может быть обязана рациональному педагогическому руководству.

Отрицательные воздействия на творчество исполнителя со стороны педагога всегда связаны с недостатками знаний, и, как следствие, неумелым руководством, ошибками в стратегии и тактике развития музыканта. Именно эти недостатки, а по сути своей – факты отрицательной педагогической подготовки и формируют чаще всего ту или иную степень заторможенности музыканта, задержку в его развитии и культуре природной творческой функции.

Основной базой и первой предпосылкой развития исполнительского творчества является рациональная техническая школа, усваиваемая под руководством педагога. Всесторонняя культура художественного ритма в совокупности с определённой метрической установкой конкретного музыкального произведения составляет перспективу развития исполнительского искусства [3]. Соответственно, в этом направлении находится непосредственная и постоянная забота хорошего педагогического руководства. Усвоение основ художественной фразировки и

оформления архитектоники целого музыкального произведения, приёмов такого оформления, наконец, уяснение характера и содержания исполняемой музыки являются дальнейшими категориями воздействия педагога на творческую функцию исполнителя.

Всю эту систему взаимодействий и взаимовлияний необходимо исследовать. В противном случае обучающийся с преподавателем идёт по пути проб и ошибок. Отрицательное воздействие плохого руководства на исполнительское творчество ученика заключается, прежде всего, в невнимании или, что гораздо хуже, в непонимании причин и сущности элементарных просчётов ученика. Сюда мы относим технические недочёты, метроритмические и фразировочные недостатки. Каждый из этих отрицательных факторов служит тормозом, затрудняющим развитие творческой функции учащегося. Вместе или в отдельности эти недостатки, годами допускаясь в исполнение, могут подавить любую творческую одарённость.

Для того чтобы творчество музыканта проявлялось свободно и во всей своей полноте, необходимо, чтобы исполнитель обладал всеми требуемыми для этого данными. Научная работа помогает конкретизировать и систематизировать необходимые знания и качества музыканта. Владение техникой исполнения, теоретическими познаниями и развитым художественным чувством приобретаются в период обучения и путем дальнейшей самостоятельной исследовательской работы. Они составляют основу индивидуального исполнительского творчества.

Все эти компоненты взаимосвязаны. Само по себе техническое оснащение, сколь бы совершенно и разносторонне оно не было, не может гарантировать исполнителю полного совершенства. Весьма важен факт того, что техника исполнителя, чтобы быть действительно средством к художественному исполнению, должна сама по себе быть художественной. Для этого ей недостаточно быть только механической. Важен

процесс исследования психодидактики музыкальной деятельности [4].

Художественный уровень техники характеризуют, прежде всего, динамика звука, художественная окраска динамических оттенков, качество звука во всех динамических градациях. Это высокое качество звуковой окраски является чаще всего результатом обработки природных данных исполнителя под руководством педагога и в процессе самостоятельной работы ученика над воспитанием исполнительской культуры.

Особо важным для свободного, полного и разностороннего проявления исполнительского творчества является теоретическое оснащение. Музыкально-теоретические познания служат орудием анализа структуры музыкальных произведений, строения звуковой ткани, ресурсом для организации отдельных звуковых элементов цельных звуковых образов и оформления архитектоники целого произведения. На этих знаниях основывается художественная сторона оснащения музыканта-исполнителя. Художественные ресурсы исполнительского творчества можно разделить на две большие группы.

Для правильного выбора музыкантом тех или других художественных элементов воплощения, той или другой динамики, окраски, ритма, фразировки необходимо воспитать художественное чутье, общую культуру исполнителя. Конкретизация и систематизация необходимых знаний и качеств музыканта проходит в процессе научной работы.

Для глубокого проникновения в содержание любого музыкального произведения недостаточно вокального подтекста, авторских ремарок, самой глубокой сопроводительной программы и одного только музыкального дарования. Необходимы ещё элементы большого жизненного опыта, чуткость, сочувствие к разнообразнейшим явлениям жизни, начитанность и широкий эмоциональный, а также умственный кругозор. В связи с последним следует иметь в виду все области логического мышления и широкие мыслительные обобщения, область философии и научного исследования, оказывающие огромное влияние на обогащение внутреннего мира артиста [5].

Систематизация научно-исследовательской деятельности музыканта исходит из диагностики каждого элемента личности обучающегося, педагога, исполнителя, а также многочисленного инструментария, включающего, кроме собственно музыкально-инструментального и нотного материала, социально-культурную, социально-психологическую и психофизиологическую

составляющие. При этом диагностируются все коммуникационные составляющие учебно-воспитательного и концертно-исполнительского процесса, а также соответствие технологических решений уровню и содержанию выявленной проблематики. Они учитываются в каждом элементе обучения, востребованного непрерывным образованием. Такая диагностика предусматривает формирование инициативы ученика в процессе художественно-образовательной деятельности: обучение и воспитание строится по индивидуальным образовательным траекториям, по индивидуально проектируемым режимам художественно-исполнительской и образовательно-воспитательной деятельности, учитывающим неформальные и информальные формы обучения. Ученик вовлекается в сознательное становление себя, как субъекта художественно-творческой и образовательной деятельности – собственного развития. В результате дальнейшие диагностические срезы позволяют констатировать повышение уровня самостоятельности и мотивированности в образовании. Развивающееся самосознание формирует способность ученика самостоятельно работать с информацией в различных источниках, оттачивать ощущения исполнительского аппарата, проверять их достоверность, превращать информацию в знания, необходимые для решения стоящих перед ним проблем. Растущее самосознание порождает новую роль ученика в художественном образовании и востребует инновационную позицию и роль преподавателя. Востребует новые взаимодействия в системе отношений «музыкант-преподаватель – музыкант-ученик – учебная информация – музыкально-исполнительская деятельность» [2].

Важнейшим компонентом исполнительской и педагогической подготовки является научное исследование традиций: 1) сохранение прошлого опыта и 2) анализ достижений сегодняшней исполнительской практики. Передача из поколения в поколение творческих традиций, наряду с глубоким анализом современности – огромное, жизненно важное достижение современных научных исследований.

В целом, представленные компоненты исполнительской и педагогической подготовки музыканта складываются, основываясь на преемственности, накоплении из поколения в поколение, чем обуславливается дальнейший общий прогресс и устраняется опасность застоя. Исполнительское и психолого-педагогическое творчество требуют постоянного специального исследования. Научная работа помогает сохранить, конкретизировать и систематизировать опыт предшествующих поколений.

Библиографический список

1. Майкопар С.М. *Творчество музыканта-исполнителя*. Москва: Директ-Медиа, 2011.
2. Серегин Н.В. *Музыкальная педагогика и психология*: монография. Алтайский государственный институт культуры. Барнаул: Изд-во Алт. гос. инст. культуры, 2017.
3. Жак-Далькроз Э. *Ритм*. Москва: Классика-XXI, 2006.
4. Серегин Н. В. *Психодидактика музыкальной деятельности*: монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул: Изд-во Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2014.
5. Теплов Б.М. *Психология и психофизиология индивидуальных различий*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.

References

1. Majkopar S.M. *Tvorchestvo muzykanta-ispolnitelya*. Moskva: Direkt-Media, 2011.
2. Seregin N.V. *Muzikal'naya pedagogika i psihologiya*: monografiya. Altajskij gosudarstvennyj institut kul'tury. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. inst. kul'tury, 2017.
3. Zhak-Dal'kroz `E. *Ritm*. Moskva: Klassika-HHI, 2006.
4. Seregin N. V. *Psihoididaktika muzykal'noj deyatel'nosti*: monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2014.
5. Teplov B.M. *Psihologiya i psihofiziologiya individual'nyh razlichij*. Moskva: Izdatel'ctvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO MOD`EK, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.04.18

УДК 371

Sivova I.V., postgraduate, teacher, College of Gzhel State University (Gzhel, Russia), E-mail: sivova.ira93@mail.ru

PROFESSIONAL CULTURE OF AN ARTIST. The article explores the basics of a notion of professional culture of an artist in terms logical process of detecting the structural members of the concept and identifying their scope and interconnections. The article provides a theoretical background on such concepts as culture, profession, professional culture, moral standards and ethics. The work lists particular features and characteristics of an artistic activity of an individual. The writer argues that high culture is a key element to the efficiency of any work and the key factor to the development of personal competencies of an art specialist. The key role in shaping professional culture of an artist is given to art educational institutions of various stages.

Key words: individual, culture, profession, artist, professional culture, artistic activity, moral standards, ethics.

И.В. Сивова, аспирант второго года обучения, преподаватель колледжа Гжельского государственного университета, г. Гжель, E-mail: sivova.ira93@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ХУДОЖНИКА

В статье раскрывается сущность понятия «Профессиональная культура художника» как логический процесс выявления его структурных компонентов с последующим определением их содержания и взаимосвязи. Большое внимание уделено анализу таких понятий как «культура», «профессия», «духовность», «нравственность». Определена специфика и дана характеристика художественной деятельности личности. По мнению автора, наличие высокой культуры – главное условие эффективности любого роль в формировании профессиональной культуры художника отводится образовательным учреждениям художественной направленности разного уровня.

Ключевые слова: личность, культура, профессия, художник, профессиональная культура, художественная деятельность, нравственность, духовность.

Прежде чем приступить к рассмотрению понятия «профессиональная культура» нужно отметить, что каждый субъект труда относится к какому-либо роду деятельности – к профессии. С.Я. Батышев определяет профессию как «род трудовой деятельности (занятия) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы. Профессиональная деятельность обычно является основным источником дохода. Наименование профессии определяется характером и содержанием труда или служебных функций, применяемыми орудиями или предметами труда» [1].

Как отмечают Л.Н. Коган и О.В. Ханова, «появление профессиональной культуры, в свою очередь, явилось результатом становления самостоятельных видов профессиональной деятельности, формирования новых профессий и специальностей» [2]. В социально-философской, общественно-познавательной и педагогической литературе и других источниках представлен широкий спектр позиций авторов, точек зрения на сущность и содержание понятия «профессиональная культура». Наиболее оптимальным, точным и целостным определением является определение П.В. Кузьмина. Он отмечает, что «сущность профессиональной культуры на личностном уровне выражается мерой освоения необходимых профессиональных знаний, навыков и умений, профессионального опыта, степенью интеграции профессиональных и социальных качеств личности; способностью применять совокупность наиболее рациональных способов, приемов работы в различных ситуациях, складывающихся в процессе деятельности и обеспечивающих ее высокую эффективность. В своем реальном функционировании профессиональная культура личности выступает, прежде всего, как совокупность конкретных социально-значимых профессиональных действий» [3].

Для художника общая культура является неотъемлемым компонентом культуры профессиональной. Рассмотренные выше точки зрения на сущность понятия профессиональной культуры надо считать не взаимоисключающими, а взаимодополняющими друг друга. Каждый автор, рассматривающий в своем труде профессиональную культуру, затрагивает и отражает те или иные стороны в зависимости от специфики профессиональной деятельности и целей исследования.

Высокая культура – главное условие эффективности любого труда и главный фактор для развития личностных качеств специалиста. Уровень профессиональной культуры личности определяет сам субъект посредством качественного усвоения и применения в профессиональной деятельности опыта, традиций, знаний, умений и навыков, накопленных предшествующими поколениями. Очень важным показателем уровня профессиональной культуры личности является результат её профессиональной деятельности. Но, нужно понимать, что каждой их профессий присущ определенный набор качеств. Понятие сущности профессиональной культуры имеет большое значение для раскрытия сущности определения профессиональной культуры художника.

На наш взгляд для того, чтобы более точно раскрыть понятие профессиональной культуры художника необходимо рассмотреть сущность художественной культуры.

Художественная культура является частью духовной культуры и способствует профессиональному становлению личности художника, ее формированию и воспитанию. М.С. Каган определяет художественную культуру как «слой культуры, кристаллизующийся вокруг искусства, как совокупный способ и продукт протекания художественной деятельности людей» [4]. Он определяет художественную культуру как уникальную гармоничную истину художественных ценностей разных видов искусства: изобразительные (живопись, скульптура, графика, художественная фотография), архитектурно-художественные (зодчество, прикладные искусства и дизайн) и т. д. Они несут в себе такие влияющие на лич-

ность функции, как воспитательную, правовую, этическую, познавательную и другие. Благодаря этому можно сделать вывод, что важным фактором гармоничного развития личности служит искусство.

С.Д. Давыдова, исследуя вопросы художественно-эстетического образования, утверждает, что в художественную культуру общества входит: совокупность личных художественных ценностей, унаследованных от предыдущих эпох; комплекс художественных ценностей данной исторической эпохи, набор сформировавшихся и сознательно принятых норм и «технологий» художественного творчества, группы непосредственных творцов художественных ценностей, публика, понимающая и ценящая искусство и др. Следовательно, с одной стороны, С.Д. Давыдова рассматривает художественную культуру личности как процесс общей работы структурных компонентов, свойств и качеств личности, которая направлена на освоение и овладение художественными ценностями и технологиями в художественно-творческой деятельности личности. С другой стороны, художественная культура личности рассматривается автором как результат, то есть освоение и принятие художественного наследия, наличие и степень компетентности, показатель творческой активности, проявление инициативы и индивидуальности в своем творчестве [5].

Помимо художественной культуры в основе профессиональной культуры личности лежат такие понятия как «духовность» и «нравственность».

По мнению В.С. Барулина, «человеческая духовность – это не только идеальные цели, знания, это и мир мотиваций, различные оттенки обыденного сознания и самые различные духовные состояния, начиная от депрессии и разочарования до творческого экстаза, и эстетические ценности, нравственные идеалы и т. д. Мир человека духовно безбрежен».

«Человеческая духовность и есть идеальный мир, когда человек живет, оперируя идеальными формами. Духовность – это и целеполагание, понимание как смысл, цель деятельности, ради которой она осуществляется; и цель, как образ того продукта, предмета, который создается посредством деятельности; и момент личной самореализации, и удовлетворения, связанное с этой самореализацией и т. д.» [5].

Очевидно, что рассмотренные понятия «художественная культура», «духовность» и «нравственность» лежат в основе профессиональной культуры художника.

В основе любой деятельности, в том числе и художественной лежат мотивы и потребности субъекта этой деятельности. Мотивы могут быть различными: заказ социальной важности, потребность быть услышанным и воспринятым в выражении той или иной насущной проблемы, материальная составляющая, стремление к самовыражению и т. д. Стремление художника к самовыражению, на наш взгляд, самый главный мотив, без которого было бы невозможно художественное творчество.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что личности художника характерно наличие таланта, развитого эстетического вкуса, высоких нравственных качеств, широкого кругозора и всестороннего развития. Каждый человек обладает художественно-творческими способностями, но не каждый может реализовать свой талант. Это зависит от сочетания в личности художника таланта и мастерства и от воздействия окружающих факторов (жизненных обстоятельств, социальных условий и т. д.).

У художника должна присутствовать острая эмоциональная составляющая, воображение, интуиция, художественные способности. Задачей художника является не только в восприятии художественных образов, но и умение воплотить, материализовать в произведении своё личное восприятие и быть воспринятым зрителем. Это мастерство вырабатывается в процессе

обучения (не является врожденным) и совершенствуется в практическом опыте.

С.А. Сазонова определяет профессиональную культуру художника как «интегративное образование профессиональной подготовленности и духовно-нравственного своеобразия личности, повседневно проявляющейся в продуктивной профессионально-творческой деятельности (эстетическом восприятии окружающей действительности, художественном вкусе и умении отличать истинные ценности от суррогата и уродливых явлений массовой культуры)» [6].

Рассмотрев и проанализировав главные составляющие компоненты определения профессиональной культуры художника, можно сделать вывод, что профессиональная культура художника – это объединение в одной личности духовно-нравственных качеств, высокой профессиональной подготовки, способностей и таланта, профессиональной мотивации, любви и трепетного отношения к общечеловеческой культуре, культурному наследию человечества и отдельной нации, проявляющихся в активной и продуктивной профессионально-творческой деятельности.

Библиографический список

1. *Энциклопедия профессионального образования*: В 3-х т. Под редакцией С.Я. Батышева. Москва, 1999.
2. Коган Л.Н. *Культура и условия НТР*. Саратов, 1987.
3. Кузьмин П.В. *Профессиональная культура офицера-политработника и пути ее формирования*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 1989.
4. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург, 1996.
5. Давыдова, С.Д. *Художественно-эстетическое образование младших школьников: вопросы теории и практики*: учебное пособие. Екатеринбург, 2003.
6. Сазонова С.А. *Формирование в вузе профессиональной культуры художника декоративно-прикладного искусства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.

References

1. *Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*: V 3-h t. Pod redakciej S.Ya. Batisheva. Moskva, 1999.
2. Kogan L.N. *Kul'tura i usloviya NTR*. Saratov, 1987.
3. Kuz'min P.V. *Professional'naya kul'tura oficera-politrabotnika i puti ee formirovaniya*. Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 1989.
4. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1996.
5. Davydova, S.D. *Hudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie mladshih shkol'nikov: voprosy teorii i praktiki*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2003.
6. Sazonova S.A. *Formirovanie v vuze professional'noj kul'tury hudozhnika dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37

Soloviev A.V., Professor, Department of Conducting, Moscow Conservatory n.a. P.I. Chazkovskz (Moscow, Russia),
E-mail: n.yushenko@list.ru

PEDAGOGICAL TRADITIONS OF THE NATIONAL CHORAL SINGING SCHOOL AND THEIR ROLE IN VOCATIONAL TRAINING FUTURE CHOIRMASTERS. The article examines the achievements of the national choral art, which is made up of the best traditions of choral singing in our country. Their pedagogical potential, the masses claimed by the entire system of musical and aesthetic education of the younger generation are analyzed. The main directions of choral practice have been singled out, which have become a national treasure and a means for the spiritual and moral development of modern society. The author considers the traditions of the professional training of the future choir based on the centuries-old domestic experience in the art of choral singing and choral management. The author's appeal to the problem of the understanding of the pedagogical traditions of the future, the choir conductors and their application in the practice of teaching the young generation of musicians will allow teachers of colleges, universities of culture and art, training heads of choirs, optimize the content of the educational process, incorporate the main principles of the Choral Art Masters in the design-research process of the students, motivate them to acquire new knowledge in the disciplines of the special profession of the cycle of the curriculum. The results of this analysis will allow the professional community to consider the perspectives of applying the traditions of choral art and their pedagogical potential in the educational practice of professional educational institutions from the value-semantic positions.

Key words: tradition, pedagogy, upbringing, vocational education, choral art, choral conducting, choirmaster.

А.В. Соловьев, проф. каф. дирижирования Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского,
г. Москва, E-mail: n.yushenko@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ХОРОВОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И ИХ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХОРМЕЙСТЕРОВ

В статье рассмотрены достижения отечественного хорового искусства, составившие лучшие традиции хорового пения в нашей стране; проанализирован их педагогический потенциал, широко востребованный всей системой музыкального и эстетического воспитания подрастающего поколения; выделены основные направления хоровой практики, ставшие национальным достоянием и средством духовно-нравственного развития современного общества. Автор рассматривает традиции профессиональной подготовки будущих дирижеров хора на основе сложившегося веками отечественного опыта искусства хорового пения и управления хором. Обращение автора статьи к проблеме осмысления педагогических традиций обучения будущих дирижеров хора и их применения в практике обучения молодого поколения музыкантов позволит преподавателям колледжей, вузов культуры и искусства, осуществляющих подготовку руководителей хоровых коллективов, оптимизировать содержание учебного процесса, включить основные принципы Мастеров хорового искусства в проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, мотивировать их на получение нового знания по дисциплинам специального профессионального цикла учебного плана. Итоги этого анализа позволят профессиональному сообществу с ценностно-смысловых позиций рассмотреть перспективы применения традиций отечественного хорового искусства и их педагогического потенциала в образовательной практике профессиональных учебных заведений.

Ключевые слова: традиция, педагогика, воспитание, профессиональное образование, хоровое искусство, хоровое дирижирование, хормейстер.

В системе формирования и сохранения духовно-нравственной культуры русского народа важное место принадлежит хорovým традициям и их ценностно-смысловым составляющим, в основе которых заложен опыт предыдущих поколений музыкантов. Хоровое искусство в России отражало особенности жизненного уклада и образа жизни различных социальных групп, общественных слоев, их менталитета, психологии. Соответственно в каждом случае формировались свои педагогические традиции освоения хорового искусства и соответствующей исполнительской практики. При этом различные хорové традиции могли воздействовать друг на друга, что приводило к обогащению хорового искусства и различных исполнительских школ и стилей. Например, церковное пение развивалось, осваивая многие достижения светского хорового искусства, а народное хорové пение влияло на академическое хорové исполнительство. Рассмотрим эти традиции подробнее.

Традиции фольклорного хорового искусства, имеющие педагогическую значимость, включали ряд этапов. Первый из них состоял в складывании традиции древнекультурной хоровой музыки. Он формировался как воплощение мифопоэтических представлений народа. Вначале хорové исполнительство здесь было включено в процессы языческих, ритуалов, игрищ, представления народного театра. Тем самым хорové искусство выполняло важную воспитательную функцию и решало различные художественно-эстетические задачи. Среди различных функций и задач особо следует выделить формирование средствами хорового искусства коллективистского самосознания и поэтического отношения к природе, свойственных менталитету древних славян.

Следующий этап состоял в становлении и развитии древнерусского хорового пения с I в. н. э. до IX в. Хоровое искусство становится частью повседневной жизнедеятельности, быта и досуга народа; способствует обогащению обрядовой и праздничной культуры. Окончательно складывается отечественный хорový стиль фольклорного пения, и он все более полно выражает особенности русского национального характера.

С IX по XVII вв. выступает вторым этапом в развитии фольклорной хоровой музыки. В этот период намечается тенденция сближения фольклорного хорового пения с традицией церковного пения. Формируются различные школы хорового искусства в Новгороде, Москве, Владимире, Суздале. Дальнейшее развитие фольклорное хорové искусство получило в эпоху Просвещения (XVIII в.). Среди русских композиторов, создающих национальный репертуар хорового искусства, выделяются такие композиторы как Д.С. Бортнянский и М.С. Березовский и др.

XIX век отличается расцветом отечественного музыкального искусства и его достижений мирового уровня. Особо следует отметить роль великого русского композитора М.И. Глинки, который внес решающий вклад в обогащение профессионального композиторского творчества лучшими образцами народной музыкальной традиции. Его знаменитые слова о том, что композиторы аранжируют то, что создает народ в своем музыкальном творчестве, стали программными для отечественной композиторской школы, которое представлено именами П. Чайковского, С. Рахманинова, П. Чеснокова, А. Кастальского, С. Танеева и многих других. В то же время сохраняется и аутентичность многих хорových произведений в русском песенном фольклоре в качестве одного из средств народной педагогики и нравственно-эстетического воспитания средствами музыкального творчества.

Особый этап представляет собой фольклорное хорové искусство в XX – XXI вв. Складывается традиция изучения фольклорного наследия профессиональными исследователями, повлиявшая на развитие массового народного хорového пения, благодаря которому в профессиональное и самодеятельное творчество были вовлечены миллионы юных граждан. Педагогическое значение таких хорových было особенно значимым, если учесть, что многие образцы хорового фольклорного искусства были представлены в репертуаре многих хорových в виде профессиональных обработок фольклорных достижений, что существенно расширило аудиторию любителей народного пения. Внедряемый в практику эстетического воспитания фольклоризм в исполнении хорových произведений во многих случаях выполнял важную воспитательную и развивающую функцию в приобщении в первую очередь подрастающего поколения к достижениям народной музыкальной педагогики.

Наибольшего расцвета патриотическая хорová музыка достигает в конце XVIII – начале XIX вв. Получают развитие такие жанры этой музыки как кантата и оратория. Наиболее мас-

штабным достижением использования тематики патриотизма и героизма средствами хорового искусства представляет собой оперное творчество М.И. Глинки, в первую очередь опера «Иван Сусанин». В этом произведении композитор воспел торжество патриотизма русского народа, готовность к служению своему отечеству. Хоровая и симфоническая музыка в его опере достигли органического единства. Значение этого произведения М.И. Глинки в воспитании патриотизма трудно переоценить.

Глубокий патриотизм отличает творчество М. Мусоргского, который считается одним из величайших русских композиторов, отразившим мощь народного духа и патриотических настроений, где особо значимой является хорová музыка. В оперную и хорovou музыку композитор внес многие элементы народной речи, юмора, духовности, связываемых с идеями служения и героизма, присутствующими в народном самосознании.

Героическая и патриотическая тематика получила дальнейшее развитие в советском хоровом искусстве, сыгравшем важную мобилизующую роль в объединении всех граждан советского общества перед лицом различных испытаний и угроз. Многие произведения, созданные для хорových в советский период, не потеряли своего значения и в настоящее время, поскольку остаются актуальными, прежде всего, трудовая и военно-патриотическая тематика в воспитании подрастающего поколения. Среди хорových жанров, имеющих особое значение для патриотического воспитания можно выделить ораторию, кантату и реквием, которые сочинялись такими выдающимися композиторами как А.А. Давиденко, В.А. Белый, М.В. Коваль, Г. Свиридов, С. Прокофьев, Ю. Шапорин, Д. Кабалевский.

Педагогическое значение русских хорových традиций в музыкальной культуре России проявилось в таком феномене как массовое патриотическое пение, которое вошло в труд и быт советских людей. Многие хорové произведения патриотического характера стали неотъемлемой чертой многих популярных кинолент. В хоровом творчестве этого периода отражался социальный оптимизм и трудовой энтузиазм подавляющей части советского общества, способствующие формированию морального облика советского человека, связывающего смысл своей жизни со служением своей Родине [1].

При исследовании проблеме педагогических традиций хоровой исполнительской школы следует особо отметить педагогическое значение те традиции, которые оказали наибольшее влияние на профессиональную подготовку современного поколения хормейстеров. Прежде всего, составляющие этих традиций строятся на специальных профессиональных качествах хормейстеров и усложнении требований к процессу формирования дирижерской техники, владения дирижером хора разнообразным по стилям и жанрам репертуара, в том числе современной классики, что, несомненно, усилило педагогическое значение последнего в обществе.

Концертные программы хоровой музыки всегда включали в себя не только патриотический репертуар, но и различные переложения хоровой фольклорной музыкальной традиции. Благодаря активной деятельности известных мастеров вокально-хорового искусства, традиция коллективного хорового музицирования становится неотъемлемой частью системы музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения во многих образовательных учреждениях, а хорové исполнительское искусство получило новые импульсы своего дальнейшего динамического развития [2].

Активизации хоровой педагогики способствовала в значительной мере организация кафедры хорового дирижирования в Московской консерватории. Во главе кафедры стал известный деятель хорового искусства П.Г. Чесноков. Среди выдающихся педагогов в области хорового дирижирования можно выделить А.В. Никольского. Его профессиональная подготовка в Синодальном училище, дополненная консерваторским образованием под руководством С.И. Танеева, позволила ему стать видным теоретиком хорового искусства.

Еще один видный педагог, внесший весомый вклад в хорovou педагогику, А.В. Александров получил свое хормейстерское образование в Придворной певческой капелле. Композицию он осваивал у Н.А. Римского-Корсакова и А.К. Глазунова, которые преподавали в Московской консерватории. Учениками этого педагога стали Г.А. Дмитревский и В.П. Мухин, пополнившие профессорско-преподавательский состав Московской консерватории. А.В. Александров обеспечил углубленную профессиональную подготовку в области сольфеджио, развития вокальных навыков в качестве общеобязательных в подготовке хормейсте-

ров. Именно этот педагог создал систему обучения в аспирантуре хормейстеров в Московской консерватории.

Нельзя не отметить роль в развитии отечественной хоровой педагогики такого деятеля хорового искусства как А.В. Свешников. Руководя Московской консерватории в течение долгих лет, он создал уникальное учебное заведение – Московское хоровое училище мальчиков [3].

Среди современных дирижеров хора особой строкой следует выделить деятельность Б.Г. Тевлина, педагогические принципы которого сегодня выступают не только образцом преемственности опыта предыдущих поколений отечественных хормейстеров, но и как абсолютно инновационные перспективы в профессиональной подготовке молодого поколения дирижеров-хоровиков.

В течение XX-XXI веков складывалась уникальная хоровая школа в Петербурге (Ленинграде). В её становлении и развитии решающая роль принадлежит педагогу А.А. Егорову. Свое про-

фессиональное образование он получил в Придворной певческой капелле. Окончив Петербургскую консерваторию, он стал преподавать теоретические и хоровые дисциплины. В числе педагогов в области хорового дирижирования Петербурга можно выделить М.Г. Климова, И.В. Немцова, Е.П. Кудрявцеву-Мурину, К.А. Ольхова, В.П. Степанова и др. [5 – 10].

Таким образом, подводя итоги рассмотрения педагогического значения русских хоровых традиций в музыкальной культуре России, можно сделать вывод о том, что среди их отличительных особенностей, имеющих педагогическое значение, выделяются драматургические основы искусства хорового пения, основанных на богатстве русского языка и его художественно-выразительных возможностях. Педагогическое значение традиций хорового искусства в России определяется уникальным сочетанием народного, светского и церковного хорового пения, взаимно обогащающих друг друга и играющих важную роль в духовно-нравственном развитии всех членов общества.

Библиографический список

1. Никольская-Береговская К.Ф. *История становления и развития вокально-хорового искусства в России*: учебное пособие. Москва, 2005.
2. *Концепция сохранения и развития хоровой культуры в Российской Федерации*. Н.Н. Азаров и др. Всерос. хоровое об-во: Available at: <http://npvho.ru/dokumenty/kontsepsiya-razvitiya/9-kontsepsiya-sokhraneniya-i-razvitiya-khorovoj-kultury-v-rf>
3. *Национальные традиции русского хорового искусства: (творчество, исполнительство, образование)*. Ленингр. гос. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова; Отв. ред. П.П. Левандо. Ленинград, 1988.
4. Ильин В.П. *Очерки истории русской хоровой культуры: вторая пол. XVII – нач. XX в.* В.П. Ильин. Санкт-Петербург, 2007.
5. Булгаков В.Д. *Русская хоровая педагогика конца XIX – первой половины XX столетия*: учебное пособие для вузов культуры и искусств. М-во культуры Рос. Федерации. Казан. гос. акад. культуры и искусств. Казань, 2001. Гоголин М.Р. *История хорового искусства*: учебное пособие. М-во образования и науки Российской Федерации, Вологодский гос. ун-т. Вологда, 2016.
6. Гринченко И.В. *Хоровая музыка в русской культуре*: монография. Ростов-на-Дону, 2015.
7. Калинин С.С. *Памяти Александра Васильевича Свешникова: статьи, воспоминания*. Москва, 1998.
8. Лозинская В.П. *Русская музыка с древнейших времен до середины XX века*: монография. М-во образования и науки РФ, Сибирский федеральный ун-т, Гуманитарный ин-т. Красноярск, 2013.
9. *Русская хоровая культура. История. Традиции. Современные проблемы*: посвящается П.П. Левандо. Науч. ред. Т.Г. Томашевская. Санкт-Петербург, 1995.

References

1. Nikol'skaya-Beregovskaya K.F. *Istoriya stanovleniya i razvitiya vokal'no-horovogo iskusstva v Rossii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
2. *Kontsepsiya sokhraneniya i razvitiya horovoj kul'tury v Rossijskoj Federacii*. N.N. Azarov i dr. Vseros. horovoe ob-vo: Available at: <http://npvho.ru/dokumenty/kontsepsiya-razvitiya/9-kontsepsiya-sokhraneniya-i-razvitiya-khorovoj-kultury-v-rf>
3. *Natsional'nye tradicii russkogo horovogo iskusstva: (tvorchestvo, ispolnitel'stvo, obrazovanie)*. Leningr. gos. konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova; Otv. red. P.P. Levando. Leningrad, 1988.
4. Il'in V.P. *Ocherki istorii russkoj horovoj kul'tury: vtoraya pol. XVII – nach. XX v.* V.P. Il'in. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Bulgakov V.D. *Russkaya horovaya pedagogika konca XIX – pervoj poloviny XX stoletiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov kul'tury i iskusstv. M-vo kul'tury Ros. Federacii. Kazan. gos. akad. kul'tury i iskusstv. Kazan', 2001. Gogolin M.R. *Istoriya horovogo iskusstva*: uchebnoe posobie. M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Vologodskij gos. un-t. Vologda, 2016.
6. Grinchenko I.V. *Horovaya muzyka v russkoj kul'ture*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2015.
7. Kalinin S.S. *Pamyati Aleksandra Vasil'evicha Sveshnikova: stat'i, vospominaniya*. Moskva, 1998.
8. Lozinskaya V.P. *Russkaya muzyka s drevnejshih vremen do serediny XX veka*: monografiya. M-vo obrazovaniya i nauki RF, Sibirskij federal'nyj un-t, Gumanitarnyj in-t. Krasnoyarsk, 2013.
9. *Russkaya horovaya kul'tura. Istoriya. Tradicii. Sovremennye problemy*: Posvyaschaetsya P.P. Levando. Nauch. red. T.G. Tomashevskaya. Sankt-Peterburg, 1995.

Статья поступила в редакцию 08.05.18

УДК 379.8:377

Chernyak E.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: lenablack57@mail.ru

Belov V.F., postgraduate, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), Head of Department, Branch of Kuzbass State Technical University (Belovo, Russia), E-mail: belovvf@bk.ru

INNOVATIVE FORMS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING VALUABLE ATTITUDE TO THE FUTURE PROFESSION IN STUDENTS AT SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. The article reveals a problem of improving professional training of specialists and their organic connection with the formation of value attitude to the future profession among students. On the basis of a number of experiments by the author the following directions are allocated: involvement in creative cultural and leisure activity and social and cultural interaction with graduates of educational institution. Creative activities with the use of traditional and innovative forms of social and cultural activities show the professional achievements of graduates and act as landmarks of personal and professional growth of students. The authors give examples of the introduction of innovative forms of social and cultural activities (photo hunting, quest, quest tour, flashmob, coaching) in the educational and educational activities of institutions of secondary special education of mining orientation.

Key words: value attitude, innovative and traditional forms of leisure, social and cultural activities intellectual leisure.

Е.Ф. Черняк, канд. пед. наук, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово, E-mail: lenablack57@mail.ru

В.Ф. Белов, аспирант Кемеровского государственного института культуры г. Кемерово, зав. каф. технических наук филиала Кузбасского государственного технического университета, г. Белово, E-mail: belovvf@bk.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалиста и органичной связи их с формированием ценностного отношения к будущей профессии у студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности. На основе ряда экспериментов авторами выделены следующие направления: вовлечение в творческую культурно-досуговую деятельность и социально-культурное взаимодействие с выпускниками образовательного учреждения. Творческие мероприятия с использованием традиционных и инновационных форм социально-культурной деятельности позиционируют профессиональные достижения выпускников и выступают в качестве ориентиров личностного и профессионального роста студентов. Авторы приводят примеры внедрения инновационных форм социально-культурной деятельности (фотоохота, квест, квест-экскурсия, флешмоб, коучинг) в образовательную и воспитательную деятельность учреждения среднего специального образования горнотехнической направленности.

Ключевые слова: ценностное отношение, инновационные и традиционные формы досуга, социально-культурная деятельность, интеллектуальный досуг.

Изменения в российской системе среднего профессионального образования, потребовали совершенствования профессиональной подготовки специалиста и органичной связи с формированием ценностного отношения к будущей профессии и развитием его успешности.

Студенческая молодежь – это стратегический ресурс нашей страны, поэтому с профессиональными и жизненными ожиданиями, а также путями и возможностями реализации планов связано формирование их ценностных установок. Это может происходить не только в процессе профессионального обучения и интериоризации системы ценностей различных групп, но и в процессе социально-культурной деятельности.

В фокусе пристального внимания ученых – проблемы ценностных и профессиональных ориентаций студенческой молодежи, в том числе и в социально-культурной среде учреждений среднего профессионального образования (СПО). Именно социально-культурная среда является открытым пространством для инновационных идей в социально-культурной деятельности.

По мнению А.И. Юдиной, во взаимодействии с окружающей социально-культурной средой проходит процесс социализации учащейся молодежи, его формирования и развития [1].

В исследованиях таких ученых, как А.М. Булынин, Э.Ф. Зер, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин и др., отражена роль ценностей в становлении личности как профессионала.

Методологические, теоретические и методические основания, сущность социально-культурной деятельности и культурно-досуговых технологий исследованы в трудах Г.А. Аванесовой, М.А. Ариарского, Г.М. Бирженюка, С.Б. Брижатовой, Т.И. Головки, Е.И. Григорьевой, А.Д. Жаркова, А.А. Коновича, А.П. Маркова, В.Е. Новаторова, В.Д. Пономарева, Ю.А. Стрельцова, В.Е. Триодина, В.В. Туева, В.М. Чижикина, А.И. Юдиной, Н.Н. Ярошенко и др.

Проблеме развития успешности студенческой молодежи посвящены работы Ю.А. Авраменко, Н.Ю. Гришиной, Д.Н. Жданова, А.А. Мирсаевой, Т.А. Нам, С.Д. Смирнова, М.Р. Шабалиной и др.

На основе ряда экспериментов по формированию ценностного отношения к будущей профессии в социально-культурной среде учреждений СПО мы выделяем следующие направления: вовлечение в творческую культурно – досуговую деятельность, социально – культурное взаимодействие с выпускниками образовательного учреждения.

И в процессе, и в результатах деятельности эти направления обнаруживают свою взаимосвязь. Развитию у студентов творческих способностей и навыков организатора, решению разнообразных социально-культурных задач помогает активное участие в студентах в подготовке и проведении культурно – досуговых программ, акций, праздников.

В.Д. Пономарев отмечает, что «в своей завершенной форме творческое мировосприятие будет всегда выразительно, то есть выражено в актерском исполнении, дизайнерской форме, способах и приемах вокального творчества, знаках и символах традиционной культуры. А сама творческая деятельность в этом случае свидетельствует о способности человека искать выражение собственному мироощущению [2, с. 70].

Именно творческие мероприятия, позиционирующие профессиональные достижения выпускников СПО, выступают в

качестве ориентиров профессионального и личностного роста студентов.

В ГКПОУ Ленинск-Кузнецкий горнотехнический техникум и ГПОУ Беловский политехнический техникум нами были опробованы как традиционные, так и инновационные формы социально-культурной деятельности.

Под традициями в социально-культурной деятельности понимаются устоявшиеся элементы содержания, средств и технологий воспитания и обучения, которые передаются от одного поколения специалистов к другому. В педагогическом процессе понятие «инновация» – это введение нового в содержание, цели, методы, формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности субъекта и объекта.

В Ленинск – Кузнецком горнотехническом техникуме для студентов 1 курса были проведены классные часы «Профессия на все времена», организованы встречи студентов и школьников с представителями горняцкой профессии «Из множества профессий есть одна, что Родине богатство добывает...», тематические пятиминутки «Профессия и учебный предмет», «Посвящение в студенты», конкурсы технического творчества и фестивали рабочих профессий и специальных.

Помимо традиционных форм социально-культурной деятельности Т.В. Юркина предлагает ряд инновационных форм, направленных на развитие успешности студентов и формирование ценностного отношения к будущей профессии:

1. Фотоохота.
2. Флешмобы, представляющие собой бесфабульное театрализованное действие.
3. Танцевальные, вокальные и театральные арт-мобы, способствующие реализации креативно-деятельностной, социально-творческой технологий, соответственно, они важны для развития успешности студенческой молодежи.
4. Квест как интеллектуально экстремальный вид игр. Эта игра способствует сплочению команды, осознанию значения единого командного духа в студенческой среде, развитию целеустремленности и креативности, повышению доверия и чувства уверенности в своих силах.
5. Реально-виртуальные спор-клубы как форма социально-культурной деятельности, демонстрирующая новые реалии досугового общения – его виртуализацию, диверсификацию языка общения. Они наглядно демонстрируют неограниченность коммуникации в пространственно-временных рамках, усиление темпов культурного обмена и активизацию межкультурной коммуникации, способствующую инкультурации и ценностного отношения к будущей профессии [3].

Эти инновационные формы социально-культурной деятельности мы использовали в работе с учащимися Беловского политехнического техникума.

Для первокурсников была проведена фотоохота «Мы в объективе». Учащиеся получали темы и объекты фотосъемки в техникуме, характеризующие их будущую профессию. Они фиксировали наиболее значимые результаты социально-культурного события, происходящие в образовательной организации. Затем была организована фотовыставка этих работ, лучшие из которых были отмечены почетными грамотами техникума и подарками от социальных партнеров организации. Созданный учащимися техникума слайд фильм транслировался на сайте учебного за-

ведения, в социальных сетях, в прологе некоторых праздничных мероприятий.

В рамках празднования Дня шахтера, студенты политехнического техникума организовали и провели массовый флешмоб. В отличие от классических флешмобов он стал частью театрализованного действия и привлек внимание и активное со-участие зрительской аудитории. В период подготовки студенты изучали символику праздника; провели конкурс дизайн проектов изображения, которое в дальнейшем будут создавать участники флешмоба на площади перед началом праздничных мероприятий; придумывали технологию смены цвета одежды с оранжевой на чёрную. Так появилась картинка: шахтерская каска и кусок кузбасского угля с языками пламени. Впервые в п.г.т. Инской съёмка флешмоба велась с квадрокоптера и динамическая смена картинки транслировалась на экран, установленный на фасаде культурного центра.

Такая форма, как квест, способствующая развитию креативности и целеустремленности, повышению чувства уверенности в своих силах, стала одной из ведущих в практике организации социально-культурной деятельности в студенческой среде учреждения среднего профессионального образования.

Сегодня произошёл всплеск интереса к интеллектуальному досугу, где широко используется способность человека усваивать знания, выполнять нестандартные задания, получать новую интересную информацию. Именно поэтому квест следует рассматривать как сюжетную приключенческую игру, способную заинтересовать студенческую молодежь.

По мнению таких ученых как Я.С. Быховский, М.А. Бовтенко, П.В. Сысоев и другие, участники квест-игры знакомятся с аутентичным материалом, исследуют, обсуждают и осознанно строят новые отношения, концепции в контексте общественных проблем, создают проекты, которые имеют практическую значимость [4].

Для нашего исследования представляют интерес выводы В.Д. Пономарева о том, что «игровая культура досуга – это игровая сфера досуга и формы игровой социально-культурной деятельности, игровые сообщества и игровые ландшафты, символическая сфера игры (атрибуты, знаки, символы и т. д.). Субъективно игровая культура раскрывается в игровой мотивации и игровом мироощущении человека, умениях и способностях игрового (творческого) поведения личности» [5, с. 14].

Для формирования ценностного отношения к будущей профессии приемлема такая универсальная игровая форма как «квест – экскурсия». Она позволяет за короткое время познакомиться игрокам с большим количеством разнообразных возможностей и практик.

Оценить качество подготовки специалиста можно определить с помощью проверки компетенций, главным образом, профессиональных. Компетенцию можно доказать по критериям: знать, уметь, владеть. Если критерии «знать» и «уметь» можно проверить на аудиторных занятиях, то владение навыками в полном объеме можно проверить на практике.

В Ленинск-Кузнецком горнотехническом техникуме учебная практика студентов 2 курса специальности «Подземная разработка полезных ископаемых» проходит следующим образом. Студенты, освоившие междисциплинарный курс МДК 01.01 «Основы горного дела», профессиональный модуль ПМ 2 «Контроль за безопасностью ведения горных и взрывных работ», выходят на практику и в учебном комбинате угольных предприятий города проходят обучение по правилам безопасности. Затем потом перед сдачей экзамена осуществляют спуск в шахту с целью ознакомления с запасными выходами и горными выработками, технологией очистных и подготовительных работ, горными машинами и оборудованием и средствами защиты.

Традиционно студенты делятся на подгруппы не более десяти человек, которые передвигаются по выработкам друг за другом, впереди идет представитель шахты, замыкает колонну руководитель практики от техникума. Перед экскурсией руководитель озвучивает задачи: запомнить названия горных выработок, схему вентиляции и т. д. После экскурсии студенты должны заполнить дневник, защитить его, ответив на вопросы преподавателя.

Для лучшего усвоения студентами компетенций мы решили применить метод кейс-экскурсии на шахтах АО «СУЭК-Кузбасс».

Перед экскурсией студенты, разделившись на группы по 2-3 человека, получили заранее разработанное задание, которое включало в себя план выработок шахты и порядок выполнения задания. Далее, имея на руках план горных выработок, студенты при перемещении по шахте до запасных выходов должны нано-

сить на нее направление движения воздушной струи и отмечать все датчики газовой защиты. Затем они должны объяснить по своей схеме все возможные выходы из шахты при аварии, ориентируясь по направлению воздушной струи. Начальник участка, горный мастер и руководитель практики определяют группу студентов, отметивших на схеме максимальное количество датчиков газовой защиты и аварийных выходов из шахты. Победителям вручаются наборы средств индивидуальной защиты.

Использование данного инновационного метода социально-культурной деятельности позволяет подтвердить следующие компетенции: осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личного развития (ОК-4); понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК-1).

Особо значимой для учащихся среднего профессионального образования становится проблема приобретения обучающимися представлений о профессиональной деятельности, поэтому для формирования ценностного отношения к будущей профессии важную роль играет профориентационная деятельность.

Так, одним из крупных мероприятий для школьников 9 классов г. Ленинска-Кузнецкого стал День открытых дверей в горнотехническом техникуме «Шахтёр – это звучит гордо», в котором приняло участие около 150 человек. В рамках мероприятия в техникуме прошли: театрализованное представление, квест, встреча с представителями шахтерских династий и ветеранами отрасли, работодателями. Это – комплексная форма профориентационной работы, позволяющая формировать ценностное отношение к будущей профессии через «со-творчество» и «со-участие», приобщать студенческую молодежь к будущей специальности в процессе индивидуальной и групповой творческой деятельности.

Первые знания о профессии, приобретенные в ходе таких мероприятий, становятся прочным фундаментом для развития ценностного отношения к ней и успешности. Ведь отношение к будущей профессиональной деятельности формируется или в обстановке реальной профессиональной среды, или в обстоятельствах, моделирующих профессиональную реальность.

Важным направлением в развитии успешности студенческой молодежи выступает социально-культурное взаимодействие студентов СПО с выпускниками, способствующее реализации профессионально экспериментальной технологии развития успешности студенческой молодежи. В традиционных встречах выпускников, и других совместных мероприятиях можно использовать новые коммуникативные технологии и инновационные формы: интерактивные вечера, виртуальные иллюстрированные альманахи и арт-коллажи.

Наряду с организацией общения это будет способствовать развитию определенной коммуникативной среды учреждения среднего профессионального образования. А это не просто дань современным тенденциям, это одно из эффективных средств повышения имиджа образовательного учреждения в глазах потенциальных студентов, способ активизации совместной деятельности с социальными партнерами образовательного учреждения [6].

Также к инновационным формам социально-культурной деятельности можно отнести и коучинг. Это система реализации совместного социального и творческого потенциала студентов и выпускников с целью получения максимального эффективного результата. Т.В. Юркина рассматривает следующие виды: карьерный коучинг (оценка профессиональных возможностей и компетенций, консультирование студентов по карьерному планированию, сопровождение в поиске работы), бизнес-коучинг (организация поиска наиболее эффективных путей достижения целей), лайф-коучинг (индивидуальная работа со студентом, ориентированная на улучшение сфер его жизнедеятельности: самооценки, взаимоотношений); разновидности телемоста: скуре-конференции, профи-скайпинг, реально-виртуальное общение и др. [3].

Для студентов ГПОУ Беловский политехнический техникум было организовано реально-виртуальное общение с проходчиком шахты «Талдинская – Западная – 2» (СУЭК-Кузбасс) А.В. Куличенко, которому 25 апреля 2018 года Президент России Владимир Путин вручил золотую звезду Героя Труда РФ. Это второе по статусу звание России после Героя Российской Федерации.

В рамках беседы А.В. Куличенко рассказал о том, что специальность «горная электромеханика» он получил в горном

техникуме, тем самым определив свой дальнейший жизненный путь. Ценность профессии, нацеленность на успех позволили руководимой им бригаде установить несколько рекордов России. Важным моментом такого реально-виртуального общения стала информация о том, что на предприятиях компании СУЭК Куличенко А.В. стал вторым российским шахтером, который удостоен звания Героя Труда Российской Федерации. Первым в 2013 году был Владимир Мельник – бригадир очистного коллектива шахты «Котинская» СУЭК-Кузбасс.

Такой вид коучинга, как карьерный, позволяет партнеру и работодателю Беловского политехнического техникума и Ленинск-Кузнецкого горнотехнического техникума – АО СУЭК-Кузбасс, не только давать оценку профессиональным возможностям и компетенциям будущих специалистов, но и консультировать студентов по карьерному планированию.

Для реализации стратегии развития Сибирской угольной энергетической компании нужны талантливые и заинтересованные сотрудники, которые верят в миссию и разделяют ценности данной организации. Представители СУЭК – постоянные гости на всех творческих мероприятиях техникумов, и в общении со

студентами они всегда подчеркивают, что руководство компании приветствует и поощряет их профессиональное развитие и карьерный рост.

Предложенные формы социально-культурной деятельности привлекают студенческую молодежь развитием способностей, индивидуальности и креативности; сохранением духовной независимости и самоуважения; наличием и дальнейшим развитием социальной компетентности; реализацией своей социальной роли и конкурентоспособности, стремлением к профессиональной самореализации, уверенности в себе, предприимчивости, самостоятельности, упорстве и ответственности.

Инновационные формы социально-культурной деятельности обеспечивают расширение условий доступа молодежи к креативной социально-культурной деятельности; организацию социально – культурного взаимодействия студентов учреждений среднего профессионального образования с выпускниками профилирующей специальности, что обуславливает органичную связь качественного совершенствования профессиональной подготовки специалиста, развитие успешности и карьерного роста.

Библиографический список

1. Юдина А.И., Фролова Т.В. Педагогический потенциал социально-культурной среды в формировании художественно-эстетической культуры учащейся молодежи. *Современные проблемы науки и образования*. Available at: <http://www.science-education.ru/129-22461>
2. Пономарев В.Д. Творчество как язык межкультурной коммуникации: проектный подход. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 15: 66 – 72.
3. Юркина Т.В. Инновационные формы социально-культурной деятельности в развитии успешности студентов вузов культуры. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*: науч. журн. 2014; 2: 151 – 155.
4. Чистякова К.В. Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян. *Работы молодых ученых-победителей конкурса*. 2013: 20 – 22.
5. Пономарев В.Д. Игрология досуга: феноменология и педагогическая. *Технология игры. Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2012; 2: 13 – 17.
6. Черняк Е.Ф. Формирование университетской коммуникативной среды. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2012; 2 (19-2):168 – 172.

References

1. Yudina A.I., Frolova T.V. Pedagogicheskij potencial social'no-kul'turnoj sredy v formirovanii hudozhestvenno-esteticheskoy kul'tury uchasheshejsya molodezhi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Available at: <http://www.science-education.ru/129-22461>
2. Ponomarev V.D. Tvorchestvo kak yazyk mezhkul'turnoj kommunikacii: proektnyj podhod. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2011; 15: 66 – 72.
3. Yurkina T.V. Innovacionnye formy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti v razvitii uspešnosti studentov vuzov kul'tury. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*: nauch. zhurn. 2014; 2: 151 – 155.
4. Chistyakova K.V. Prichiny populyarnosti kvestov kak formy dosuga sovremennyh rossiyan. *Raboty molodyh uchenyh-pobeditelej konkursa*. 2013: 20 – 22.
5. Ponomarev V.D. Igrologiya dosuga: fenomenologiya i pedagogicheskaya. *Tehnologiya igry. Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012; 2: 13 – 17.
6. Chernyak E.F. Formirovanie universitetskoj kommunikativnoj sredy. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2012; 2 (19-2):168 – 172.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 371

Tazutdinova G.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department of Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

Magomedkhanova U.Sh., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Deputy Dean for Scientific Work and Informatization of FNK (Makhachkala, Russia), E-mail: Uma-sh@mail.ru

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES THAT RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES. The article presents an experience of work on psychological and pedagogical support of parents, family members, as well as their active involvement in the process of helping a child with disabilities, which significantly affects the achievement of positive dynamics in the development of the child and improving the emotional climate in the family. Psychological and pedagogical support of the family is a purposeful system of measures aimed at improving the pedagogical skills and knowledge of parents, reducing emotional discomfort in connection with the disease of the child, maintaining the confidence of parents in its capabilities, maintaining adequate parent-child relations and styles of family education. Each approach and methodology involves close collaboration between professionals and families.

Key words: support, psycho-pedagogical support of family, challenges of families raising children with disabilities, approaches to work with families raising children with disabilities.

Г.Ш. Тажутдинова, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

У.Ш. Магомедханова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, зам. декана по научной работе и информатизации ФНК, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Uma-sh@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлен опыт работы по психолого-педагогической поддержке родителей, членов семьи, а также их активного включения в процесс помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, что значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребёнка и улучшение эмоционального климата в семье. Психолого-педагогическая поддержка семьи – это целенаправленная система мер, направленная на повышение педагогических умений и знаний родителей, снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребёнка, поддержание уверенности родителей в его возможностях, сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания. Каждый подход и каждая методика предполагают тесное сотрудничество специалистов и семьи. Специалист закладывает основу, указывает путь, а семья его осуществляет.

Ключевые слова: поддержка, психолого-педагогическая поддержка семьи, трудности семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Проблемы семьи, имеющей ребёнка с отклонениями в развитии, проявляются в различных сферах ее жизни. В истории развития человечества взаимоотношения семьи и общества прошли путь от диктата социума, предписывающего избавляться от неполноценных младенцев, до понимания необходимости оказания помощи и поддержки таким семьям. При наличии у ребёнка ограниченных возможностей здоровья семья нередко попадает в длительную психотравмирующую ситуацию и очень нуждается в помощи [1, с. 6]. Исследования показывают, что развитие такого ребёнка в большой степени зависит от благополучия его семейной ситуации, от адекватного участия родителей в его физическом и нравственном становлении, правильности их воспитательных воздействий [1; 2]. Отметим, что в течение многих десятилетий данная проблема решалась в нашей стране упрощенно, по сути, ограничиваясь строительством специализированных интернатов для детей с нарушениями в развитии, в которых за высокими заборами осуществлялось воспитание и обучение малышей, отличавшихся от своих здоровых сверстников. К сожалению, и сегодня дети с нарушениями в развитии нередко воспринимаются как социально опасные для здоровых детей: окружающие зачастую воспринимают такого ребёнка как источник катастрофы, наказания для семьи [3]. Кроме отгороженности от ребёнка, у отдельных лиц может проявляться неприязнь, презрение ко всей семье в целом.

Вопросам психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, посвящены работы И.И. Мамайчук [4], О.В. Кухарчук [5] и др.

Психолого-педагогическая поддержка семьи – это целенаправленная система мер, способствующая повышению личных ресурсов семьи и тем самым, обеспечивающая повышение условий для улучшения развития и социализации ребёнка. Данная поддержка может осуществляться в следующих направлениях: улучшение семейного микроклимата; формирование хороших отношений в семье; повышение педагогических умений и знаний родителей.

По мнению И.И. Мамайчук, психолого-педагогическая поддержка семьи с особым ребёнком – это система мер, принимаемых в следующих целях: 1) снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребёнка; 2) поддержание уверенности родителей в возможностях ребёнка; 3) формирование у родителей адекватного отношения к болезни ребёнка; 4) сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания [4, с. 139].

Можно сделать вывод, что психолого-педагогическая поддержка – это комплекс мер, направленный на осуществление психологической и педагогической помощи в двух направлениях: 1) информационная, педагогическая, психологическая помощь родителям и другим родственникам детей с нарушениями в развитии, заключающаяся в раскрытии их ресурсов и в определении направления в работе с ребёнком; в улучшении эмоционального климата семьи; 2) непосредственная помощь ребёнку вобретении новых умений, навыков, способностей необходимых для лучшей социализации [6; 7].

Рассматривая вопрос поддержки семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, необходимо определить трудности, с которыми она сталкивается. Изначально возникает проблема принятия или непринятия такого малыша. Показателями принятия ребёнка являются способность семьи говорить о проблемах ребёнка, сохранять равновесие между проявлением любви к нему и поддержкой его самостоятельности, составляя

краткосрочные и долгосрочные планы относительно ребёнка и их реализации, сотрудничества со специалистами, а также отсутствие гиперопеки, наличие требований, соразмерных возможностям ребёнка [8].

Исследования показывают, что данные семьи условно можно разделить на три типа: 1) семьи с пассивной реакцией, которая связана с неполным пониманием проблемы; 2) семьи с гиперактивной реакцией, в которых родители и родственники интенсивно разыскивают лучших врачей, лекарства, клиники; 3) семьи со средней позицией, которые последовательно выполняют советы врачей и других специалистов. Следует отметить, что нередко различные позиции встречаются в одной и той же семье: на проблемы, связанные с малышом, могут по-разному смотреть мать и отец, родители и старшее поколение, те из близких, кто проводит с ним большую часть времени, и те, кто видит его изредка или со стороны [9, с. 62]. Таким образом, семьи встречаются с множеством проблем, требующих комплексной помощи: включение в жизнь социума, выходы в общественные места, принятие активного участия в мероприятиях и т. п.; расширение контактов с окружающими, преодоление изолированности; получение разносторонней информации об особенностях ребёнка, путях помощи, лечения и обучения ребёнка, правах, льготах, местах, куда можно обратиться; обретение навыков развития собственных ресурсов. Этого можно достичь, используя различные подходы в работе с подобной семьей.

О.В. Степанова рассматривает следующие подходы психолого-педагогической и терапевтической работы с семьей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: 1) удерживающая терапия (холдинг-терапия), заключающаяся в укреплении связи между родителем и ребёнком, путем повторяющихся упражнений с удержанием ребёнка на руках у родителя до полного физического и эмоционального расслабления; 2) бихевиористский подход, предполагающий построение индивидуального плана обучения для ребёнка и введении поощрения за положительные проявления и порицания за любое негативное проявление; 3) групповая терапия, стабилизирующая детскую эмоциональную сферу через поддержку ребёнка ритмом группы, принимающей его как себе подобного [10, с. 14]. При поддержке команды специалистов, родители начинают узнавать и вводить в повседневную жизнь принципы успешного общения, изменять возможные неконструктивные привычки [11, с. 119]. Авторы М. Селигман и Р.Б. Дарлинг предлагают системный подход, в котором соединяются индивидуальная и групповая помощь ребёнку, а родители активно включаются в данный процесс. Назначение родительских групп бывает разным: это информационная, эмоциональная поддержка, обучение конкретным способам взаимодействия с ребёнком и многое другое [12, с. 162]. Также в работе могут использоваться групповые занятия и для детей. Это хороший путь к социализации ребёнка, в группе под присмотром специалистов ребёнок обретает опыт общения с другими детьми. На этапе индивидуальной работы сопровождающий взрослый становится не только эмоциональной опорой для ребёнка, но и создает среду для его развития. Достаточно распространенным подходом в работе и с детьми и с родителями (родственниками) является арт-терапия, включающая в себя различные рода творческие мастерские, рисование, работу с песком, музыкальную терапию, работу с глиной. Подобные арт-встречи для родителей носят терапевтический характер, помогают отдохнуть, получить передышку, возобновить внутренний потенциал,отреагировать в искусстве свою проблему и переживания. Детям подобные встречи

помогают в развитии мелкой моторики, фантазии, воображения, в обретении новых умений и навыков, в возможности самовыражения, в переживании ситуации успеха, в обретении плавности движений, усидчивости, улучшении зрительно-моторной координации, в развитии умения планировать и контролировать свои действия.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка родителей, членов семьи, а также их активное включение в процесс помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребёнка и улучшение эмоционального климата в семье.

В городе Махачкале функционирует «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 8» и психоневрологический диспансер для детей с психомоторными нарушениями. Актуальность помощи детям с ограниченными возможностями здоровья очень высока. На данный момент диспансер посещает 25 семей с детьми с различными нарушениями: синдром Дауна, нарушения аутистического спектра, задержка психического развития, синдром дефицита (нарушения) внимания с гиперактивностью, детский церебральный паралич и др.

Наша экспериментальная работа по психолого-педагогической поддержке семей проводилась в 2017 – 2018 гг. и включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе исследования был изучен исходный уровень развития общей и мелкой моторики детей, их социальных и коммуникативных навыков; положение каждого члена семьи в системе межличностных отношений, определен характер коммуникации в семье, а также психологический тип родителей и их отношение к ребёнку. На основе полученных данных была выделена проблема каждой семьи и составлен план индивидуальной и групповой поддержки. На данном этапе использовались методики «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева), «Тест – опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин), социограмма «Моя семья». Задачей психолого-педагогической диагностики было выявление индивидуальных особенностей развития ребёнка, его слабых сторон и способностей к компенсации, определение оптимального педагогического маршрута, обеспечение индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребёнка, соответствующего его психофизическим особенностям. Собственно диагностическое исследование состояло из полевого взаимодействия с ребёнком, наблюдения и обработки полученной информации и формирования заключения.

Результаты диагностики вносились в таблицу по четырем сферам: 1) социальные навыки (навыки самообслуживания: умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, мыть руки и т.д.; способность действовать по правилам в различных местах и обстоятельствах; способность контролировать свое поведение); 2) коммуникация (понимание речи, владение навыками общения, умение сообщить о своих желаниях и чувствах, адекватно реагировать на речь другого); 3) общая моторика (представление о собственном теле, его положении в пространстве; подражание действиям специалиста); 4) мелкая моторика (умение нанизывать, переливать, держать карандаш, ложку и т. д.).

Первичная диагностика показала, что после рождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья между супругами возникают проблемы в отношениях: постоянные ссоры, упреки, отдаление друг от друга, что приводит к усугублению негативного эмоционального фона в семье. У исследуемых нами родителей и родственников преобладает психосоматический тип родительства (46,7% испытуемых), характеризующийся тем, что они ведут себя сдержанно, проблема переживается ими внутри, находятся в постоянном поиске лучших специалистов, а зачастую становятся таковыми сами и активно включаются в жизнь своего ребёнка. Также большинство родителей (80%) принимают своих детей такими, какие они есть, 80% заинтересованы в делах ребёнка, стараются ему помочь и высоко оценивают его способности, 53,3% испытуемых стремятся к симбиотическим отношениям с ребёнком, ощущают себя с ним единым целым, что ведет к гиперопеке и мешает самостоятельному развитию ребёнка. Можно отметить, что все семьи встречаются с определенными трудностями в воспитании, обучении и социализации своих детей, большинство родителей чувствуют упадок сил и «выгорание», нехватку собственных

ресурсов. Поэтому нами был предложен комплекс мероприятий по психолого-педагогической поддержке родителей, членов семьи и их активное включение в процесс помощи ребёнку, а также для каждого ребёнка была разработана коррекционно-развивающая программа занятий. На втором этапе нашего исследования для родителей проводились консультации по социальным, правовым, образовательным аспектам интеграции ребёнка в среду. Индивидуальное консультирование касалось вопросов общения с ребёнком, развития социально-бытовых навыков (питание, поведение с другими, выход в город и т. п.), навыков самообслуживания (сидеть за столом с другими, проситься в туалет, одевать и снимать одежду, открывать и закрывать замки, убирать за собой и т. п.). Также была организована «Родительская гостиная», в которую вошли родители и родственники особых детей, у них была возможность поделиться своими проблемами и опытом их решения, отдохнуть в спокойной обстановке, поддержать друг друга, а также поучаствовать в подготовленных для них тематических мероприятиях. Для детей, не умеющих справляться с агрессией, регулировать свои действия, соблюдать определенные правила, замкнутых, погруженных в себя, были организованы индивидуальные встречи, на которых большое внимание уделялось развитию мелкой и крупной моторики, мышления, памяти, речи, общения или альтернативной коммуникации и социального поведения детей с ограниченными возможностями здоровья через методики адаптированные к ресурсам и потребностям каждого ребёнка. Во время групповых занятий основной акцент был направлен на социализацию, общение и взаимодействие детей. Здесь развивались коммуникативные умения детей, крупная и мелкая моторика, творческие способности, навыки самообслуживания и др., закреплялись знания о временах года, месяцах и т. д. Групповые занятия включали в себя несколько этапов: 1) «расписание» – закрепление знаний и ориентаций по временам года, месяцам, дням и часам; 2) встреча «круг» – построение общения и взаимодействия между детьми; 3) «творческая мастерская» – развитие творческих способностей, навыков работы за столом, мелкой моторики (работа с ножницами, пластилином, красками, кисточками и т.п.); 4) «кухня» – развитие навыков самообслуживания (налить чай, сделать бутерброд, накрыть на стол, убрать за собой и т.п.) и поведения за столом в группе; 5) «музыкальная встреча» – развитие речи, артикуляционного аппарата, чувства ритма, музыки. Также в индивидуальной и групповой работе применялась методика М. Монтессори, направленная на комплексное развитие ребёнка, происходящее благодаря специально подготовленной среде: зона речи, зона сенсорного воспитания, зона упражнений в повседневной жизни, математическая зона, зона космоса (окружающий мир, природа, география). Для семей организовывались праздничные и досуговые мероприятия (например, конкурсы творческих работ «Красавица Зима», «Цветочный букет», новогодние утренники), инклюзивные встречи, несущие реабилитирующую функцию, активно воздействующие на создание благоприятного психологического климата в семье, ее сплочение и укрепление. На контрольном этапе работы была проведена повторная психолого-педагогическая диагностика. В целом у детей повысился уровень развития общей и мелкой моторики, они приобрели новые навыки самообслуживания, речевого или альтернативного общения, социального поведения. Отметим, что у каждого ребёнка наблюдается своя положительная динамика в развитии. В большинстве семей улучшились отношения между супругами, дети с ограниченными возможностями перестали быть преградой, повысилась значимость других детей, произошло улучшение качества жизни семьи через развитие ее психологических, духовных, методических ресурсов. Снижился процент родителей (с 53,3% до 13,3%), стремящихся к симбиотическим отношениям с ребёнком, что повлияло на проявление большей самостоятельности детей. К сожалению, не все родители, участвуя в мероприятиях, переносили опыт, полученный в центре, в домашние условия, поэтому положительная динамика в развитии у данных детей значительно ниже.

Таким образом, на основе проведенного исследования стоит отметить, что психолого-педагогическая поддержка родителей, членов семьи, а также их активное включение в процесс помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья значительно влияет на достижение положительной динамики в развитии ребёнка и улучшение эмоционального климата в семье.

Библиографический список

1. *Психология семьи и больной ребёнок*. Санкт-Петербург, 2007.
2. Галкина Е.В. Работа с семьей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Международной научной конференции*. (Уфа, 20 – 23 июля 2012 г.). Уфа, 2012.
3. Ткачева В.В. Исторический экскурс в проблему семьи, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии. *Психология семьи и больной ребёнок*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Мамайчук И.И. *Помощь психолога детям с аутизмом*. Санкт-Петербург, 2007.
5. Кухарчук О.В., Игнатъева К.В. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. *Психология, социология и педагогика*. 2016; 9. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/09/7121>
6. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибирова З.А., Магомедханова У.Ш., Манаfoва М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук: коллективная монография*. Москва, 2016.
7. Редькина Е.В. Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. *Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы IV международной научно-практической конференции 5 – 6 октября 2013 года*.
8. *Школьное обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития*. Сост. Вечканова И.Г. Санкт-Петербург, 2014.
9. Баенская Е.Р. *Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)*. Москва, 2007.
10. Степанова О.В. *Солнечный мальчик: книга для родителей, воспитывающих особых детей*. Санкт-Петербург, 2014.
11. *Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии*. Сборник статей междунар. научно-практ. конф. 18 – 20 сентября 2014 года. Санкт-Петербург, 2014.
12. Селигман М., Дарлинг Р.Б. *Обычные семьи, особые дети*. Москва, 2016.

References

1. *Psihologiya sem'i i bol'noj rebenok*. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Galkina E.V. Rabota s sem'ej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ). *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. (Ufa, 20 – 23 iyulya 2012 g.). Ufa, 2012.
3. Tkacheva V.V. Istoricheskij `ekskurs v problemu sem'i, vospityvayushej rebenka s otkloneniyami v razvitii. *Psihologiya sem'i i bol'noj rebenok*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Mamajchuk I.I. *Pomosch' psihologa detyam s autizmom*. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Kuharchuk O.V., Ignat'eva K.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayushej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika*. 2016; 9. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/09/7121>
6. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R., Asadulaeva U.M., Bachieva `E.Yu., Berezhnaya O.V., Vezirov T.G., Dalgatov M.M., Dzhahalova G.P., Idrisova P.G., Kurbanova A.B., Magomeddibirova Z.A., Magomedhanova U.Sh., Manafova M.K., Pryadko N.A., Podgrebel'naya N.I., Radzhabova P.T., Smetanina N.V., Sorokopud Yu.V., Tazhutdinova G.Sh. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk: kollektivnaya monografiya*. Moskva, 2016.
7. Red'kina E.V. Psihologo-pedagogicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Sem'ya v kontekste pedagogicheskikh, psihologicheskikh i sociologicheskikh issledovanij: materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 5 – 6 oktyabrya 2013 goda*. Praga, 2013.
8. *Shkol'noe obuchenie detej s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya*. Sost. Vechkanova I.G. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Baenskaya E.R. *Pomosch' v vospitanii detej s osobym `emotional'nym razvitiem (rannij vozrast)*. Moskva, 2007.
10. Stepanova O.V. *Solnechnyj mal'chik: kniga dlya roditelej, vospityvayuschih osobyh detej*. Sankt-Peterburg, 2014.
11. *Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikaciya kak osnova dlya razvitiya, rehabilitacii i obucheniya lyudej s narusheniyami v razvitii*. Sbornik statej mezhdunar. nauchno-prakt. konf. 18 – 20 sentyabrya 2014 goda. Sankt-Peterburg, 2014.
12. Seligman M., Darling R.B. *Obychnye sem'i, osoby deti*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 372.881.161.1

Fang Qian, postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: fangqian1989627@mail.ru

PRINCIPLES OF CREATING TEXTBOOKS FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS MAJORING PHILOLOGY (LEVEL B2) TO EXPRESS CONDITIONAL RELATIONS IN A SCIENTIFIC TEXT. The article studies one of the main problems of teaching foreign Philology students (level B2) how to express conditional relations in the scientific text – working out principles of creating a special textbook. The research is based on the specifics of using conditional structures in the linguistic text. During the research the author works out a principle of accounting standard fragments of the scientific text, which require the use of conditional constructions, the principle of accounting differences in expression of condition in simple / complex sentences, the principle of differentiation of real, potential and unreal conditions, the principle of differentiation of grammatical and lexical ways of expressing conditions, the principle of accounting additional shades of meaning in complex sentences with adverbial clauses of condition.

Key words: Russian as a foreign language, principles of creating textbooks, expression of conditional relations, teaching foreign Philology students, scientific text.

Фан Цянь, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: fangqian1989627@mail.ru

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (УРОВЕНЬ B2) ВЫРАЖЕНИЮ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена одной из основных проблем обучения иностранных студентов-филологов (уровень B2) выражению условных отношений в научном тексте – разработке принципов создания специального учебного пособия. В основу исследования были положены особенности употребления условных конструкций в лингвистическом тексте. В ходе исследования выдвинуты: принцип учета типовых фрагментов научного текста, требующий использования условных конструкций; принцип учета различий в выражении условия в простом / сложном предложении; принцип разграничения реального, потенциального и ирреального условия; принцип разграничения грамматических и лексических способов выражения условия; принцип учета дополнительных смысловых оттенков в сложноподчиненных предложениях с придаточным условием.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, принципы создания учебного пособия, выражение условных отношений, обучение иностранных студентов-филологов, научный текст.

Учебное пособие является средством обучения и обычно дополняет учебник, расширяя и углубляя включенный учебный материал, и таким образом способствует лучшему усвоению знаний и овладению умениями [1, с. 20]. Актуальность создания учебного пособия для обучения иностранных студентов-филологов (уровень В 2) выражению условных отношений в научном тексте обусловлена тем, что в существующих учебниках русского языка для иностранных студентов [2; 3] и в специальных учебных пособиях для обучения выражению условных отношений [4; 5; 6] не учитываются особенности употребления условных конструкций в научных текстах. Существует пособие для иностранных студентов филологических факультетов [7], позволяющее обеспечить понимание условных конструкций в ходе чтения текстов по филологии, однако учебных пособий, предназначенных для обучения иностранных студентов-филологов употреблению условных конструкций в лингвистических текстах (т. е. когда ставится цель научить студентов употреблять их в письменной научной речи), не существует.

Одной из основных проблем теории такого специального учебного пособия является разработка принципов его создания – научно обоснованных исходных положений или утверждений, которые должны учитываться в процессе отбора и организации учебного материала в пособии. Речь в данном случае идет не об общих принципах обучения, таких как научность, сознательность, наглядность, доступность или систематичность, которые также влияют на создание средств обучения, а о частных, конкретных принципах, являющихся результатом анализа особенностей конкретного учебного материала, то есть специфических единиц обучения.

Целью настоящей работы является описание указанных принципов, выявленных нами в ходе анализа особенностей употребления условных конструкций в текстах лингвистической направленности (нами было проанализировано 100 научных статей, опубликованных в журналах и сборниках докладов на конференциях, 10 монографий, 10 учебников русского языка для студентов бакалавриата, будущих преподавателей русского языка как иностранного).

В ходе исследования нами были выделены следующие принципы:

1. Принцип учёта типовых фрагментов научного текста, требующих использования условных конструкций.

Условные конструкции широко распространены в русских научных, в частности лингвистических текстах, однако можно выделить ряд типовых фрагментов научного текста, в которых они встречаются регулярно и которые можно использовать в качестве речевых образцов при обучении иностранных студентов-филологов научному стилю речи. К таким типовым фрагментам научного текста, прежде всего, относятся формулировки правил, выводов и научных закономерностей, научные гипотезы и описание классификаций. С учетом типовых фрагментов научного текста, требующих использования условных конструкций, в учебное пособие целесообразно включить следующие темы: «Выражение условия в текстах правил», «Выражение условия в гипотезах», «Выражение условия при описании классификаций».

2. Принцип учёта различий в выражении условия в простом / сложном предложении.

В научном тексте для выражения условия используются сложноподчиненные предложения, а также простые предложения, включающие предположно-падежные конструкции и деепричастные обороты со значением условия. Целесообразно представить эти синтаксические средства в типовых фрагментах научного текста:

– в текстах правил: *если необходимо указать на аналогичность информации в двух частях сложного предложения, используются союзы **и**, **также**, **тоже*** [8, с. 115]; *при склонении дробных числительных изменяются обе их части: **три пятых**, **трих пятых**, **трех пятых** и т. д.* [9, с. 212]; *сочетаясь с существительными числительные **2**, **3**, **4**, а также числительные, которые имеют на конце **2**, **3**, **4** (**тридцать два**, **сто три**), требуют постановки существительного в родительном падеже единственного числа (**четыре студента**, **сорок четыре студента**)* [8, с. 64];

– в гипотезах: *выявление ассоциативных концептуальных признаков будет проходить более корректно, если описание будет проводиться на фоне другого (неродственного), в нашем случае, индонезийского языка* [10, с. 2]; *выявление ассоциативных концептуальных признаков в дальнейшем (в будущем) было бы более корректно, если описание проводилось бы на*

*фоне другого (неродственного), в нашем случае, индонезийского языка; предложение с **если бы** также может выражать потенциальное условие, если взаимосвязанные ситуации придаточной и главной частей отнесены к плану будущего времени с помощью контекста или лексических средств с временным значением;*

– при описании классификаций: *в зависимости от наличия в простом предложении двух или одного главного члена предложения делятся на двусоставные и односоставные* [11, с. 122]; *учитывая наличие в простом предложении двух или одного главного члена, можно различать двусоставные и односоставные предложения; если учитывать наличие двух или одного главного члена в простом предложении, предложения делятся на двусоставные и односоставные.*

3. Принцип разграничения реального, потенциального и ирреального условия.

В академической грамматике русского языка 1980 г. на основании соответствия действительности выделяются три типа условия: реальное (соответствующее действительности), потенциальное (соответствие и несоответствие действительности допустимы в равной мере) и ирреальное (не соответствующее действительности) [12, с. 572].

В процессе обучения необходимо учитывать разграничение этих типов условия, так как в научных текстах потенциальное условие обычно содержится в гипотезах, а реальное условие – в правилах и выводах. Такое деление имеет некоторые соответствия с типами условных предложений в китайском и английском языках.

В китайском языке выделяют фактическое, потенциальное и ирреальное условие [13, с. 135]. Фактическое и потенциальное условие можно рассматривать как разные степени вероятности (реального) условия, которое может осуществиться в действительности. Ирреальное условие не имеет места в действительности.

Показателем различий фактического и потенциального условия в китайском языке является временной план взаимосвязи ситуаций главной и придаточной частей. В предложениях фактического условия придаточная часть сообщает об условии, которое уже реализовалось (глагол в придаточной части выражен формой прошедшего времени): *既然已经开始谈了, 就谈完吧。 уж раз мы начали говорить, то лучше договорить все до конца.* При этом специалисты по китайскому языку считают предложение с фактическим условием в китайском языке причинно-следственным [13, с. 136]. Подобное мнение высказывают и специалисты по русскому языку: «Если же обуславливающий фактор представлен как соответствующий действительности, то налицо не условно-следственная, а причинно-следственная связь» [12, с. 572].

В китайском языке, как и русском, предложение с потенциальным условием выражает гипотетичность, то есть придаточная часть сообщает о возможной реализации условия. Потенциальное условие основано на возможности выбора. Обычно в таких предложениях действие отнесено к будущему времени. Например, *如果中俄两种文化的代表能够正确地、关联地、深刻地理解外语文章, 这个将促进两国文化和语言的发展和相互充实。 когда (если) представители двух культур (в данном случае русской и китайской) смогут понимать тексты на иностранных языках правильно, ассоциативно и глубоко, это будет способствовать развитию обоих народов, взаимообогащению их культур и языков* [14, с. 943].

В английском языке выделяют три типа условных предложений: первый тип – реальное, возможное следствие в будущем; второй тип – маловероятное, невероятное следствие в будущем; третий тип – нереальное условие [15]; в некоторых источниках, еще выделяют и нулевой тип условных предложений для описания общеизвестных истин и научных факторов [16; 17]. См. таблицу 1.

В русском языке в текстах лингвистических правил глаголы могут употребляться в форме не только настоящего, но также прошедшего и будущего времени в зависимости от контекста. Например, *если в слове отбить в древнерусском языке до падения редуцированного гласного ъ в слабой позиции написание приставки от совпадало с произношением (фонетический принцип), то после падения редуцированного ъ написание приставки от сохранилось, но оно уже не совпадает с произношением: отбить – [Лдб'и'т']* [11, с. 224]; *Если в слове па'рта первый слог ударный (один сегмент), то второй слог (второй сегмент) обязательно будет безударным, так как второй*

Сопоставление типов условных предложений в английском и русском языках

Типы условных предложений в английском языке	Семантика	Конструкции	Комментарии
Нулевой тип	Закономерность	If + V-Present Simple ..., V-Present Simple (If you win, you get the prize. Если ты побеждаешь, ты получаешь приз.)	Как и в русском языке, такое предложение носит вневременной характер.
Первый тип	Реальное, возможное следствие в будущем.	If + V-Present Simple ..., V-Future Simple. (If you win, you will get the prize. Если ты победишь, ты получишь приз.)	Потенциальное условие, оно основано на возможности выбора.
Второй тип	Невероятное или маловероятное (в настоящем или будущем)	If + V-Past Simple ..., would + Inf (If I should see / were to see him tomorrow, I should ask him about it. Если бы я увидел его завтра, я спросил бы его об этом.)	Условие в данном случае является маловероятным. В русском языке предложения с <i>если бы</i> могут выражать потенциальное условие, если взаимосвязь двух ситуаций обращена в план будущего при помощи контекста или лексических средств со значением будущего времени.
Третий тип	Невыполнимое, нереальное условие в прошлом	If + V-Past Perfect ..., would have + Past Participle (If I had seen him yesterday, I should have asked him about it. Если бы я видел его вчера, я спросил бы его об этом.)	Условные предложения третьего типа выражают предположение, относящиеся к прошедшему времени и являющиеся поэтому невыполнимыми.

сегмент неизбежно сопутствует определённому первому [11, с. 20–21].

4. Принцип разграничения грамматических и лексических способов выражения условия.

В научном стиле речи условие может быть выражено либо грамматическими способами (основание и следствие четко разделены с помощью союзов, предложно-падежных конструкций или деепричастных оборотов), либо лексическими. Соответственно, в учебном пособии необходимо выделить тему «Лексические средства выражения условия». В этом случае для выражения условия используются глаголы с «обуславливающей» семантикой или само слово «условие». Например, *переход [э] в [о] был обусловлен конкретным фонетическим положением звука [э] в слове: под ударением; после мягкого согласного; перед твёрдым согласным. При отсутствии одного из этих условий такого перехода не происходило. Например, в словах везу', плела' нет перехода, так как гласный [э] находится в безударном слове (ср.: вёз, плёл); в словах де'нь, е'ль нет перехода, так как гласный [э] находится перед мягким согласным (ср.: подённый, ёлка)* [11, с. 61]; *Условием эффективного обучения смысловому чтению является использование современных образовательных технологий: развития критического мышления через чтение и письмо, технологии педагогических мастерских, технологии учебного исследования* [18, с. 756].

5. Принцип учёта дополнительных смысловых оттенков в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия.

Сложноподчиненные предложения с придаточным условия в научных текстах выражают не только семантику условия, но и дополнительные смысловые оттенки: значения основания-вывода, выделения и ограничения, пояснения, уступительного усиления, противопоставления. Изучение этих смысловых оттенков оказывается важным для иностранных студентов-филологов, так как обычно в процессе обучения им не уделяют должного внимания. В разработанном нами учебном пособии сначала будут представлены сложноподчиненные предложения с реальным,

потенциальным и ирреальным условием, а затем предлагаются для изучения сложноподчиненные предложения с дополнительными смысловыми оттенками:

– основание-вывод: *если одни люди произносят или пишут слова (тексты) и они понимаются другими людьми, значит, должны существовать правила создания вербальных текстов и, соответственно, правила понимания текста говорящими или слушающими* [19, с. 1049];

– выделение и ограничение: *если в слове фонемы находятся в сигнификативно сильных позициях, то фонемный состав этого слова на письме передается только одним способом, например, дом* [11, с. 201];

– пояснение: *если я предпочитаю выделять (слово) сердечной, то это потому, что я не считаю удобным подчеркнуть слово угрызенья с его образностью и с его ассоциациями* [20, с. 34];

– уступительное усиление: *если даже и держаться такого нерационального метода, то для практических целей обучения письму нет никакой надобности проходить всю грамматику ...* [20, с. 13];

– противопоставление: *если в английском языке видовое значение неразрывно связано с указанием на отрезок времени, в котором протекает действие, то в русском языке категория времени ориентирована на единую точку отсчёта, которая выражает отношение действия к моменту речи и компенсирует меньшее количество времён* [21, с. 29].

Таким образом, учебное пособие строится на основе изучения особенностей употребления условных конструкций в лингвистических текстах. Выявлены принципы учета типовых фрагментов научного текста, учета различий в выражении условия в простом / сложном предложении, разграничения реального, потенциального и ирреального условия, разграничения грамматических и лексических способов выражения условия, учета дополнительных смысловых оттенков в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия.

Библиографический список

- Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств. *Университетская книга*. 2001; 10:16 – 26.
- Вознесенская И.М., Гончар И.А., Попова Т.И., Федотова Н.Л. *Русское поле: учебный комплекс по РКИ. II сертификационный уровень. Общее владение. Книга для студента*. Под редакцией Е.Е. Юркова. Санкт-Петербург: Издательский дом «МИРС», 2008.
- Рогова К.А., Вознесенская И.М., Хорохордина О.В., Колесова Д.В. *Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып.* Вып. 2. Под ред. К.А. Роговой. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.

4. Иванова И.С., Карамышева Л.М., Куприянова Т.Ф., Мирошникова М.Г. *Синтаксис: практическое пособие по русскому языку как иностранному*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
5. Метс Н.А. *Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев*. 4 изд., стереотипное. Москва: Издательство ИКАР, 2014.
6. Шибко Н.Л. *Синонимия синтаксических средств: простое и сложное предложение: Сборник заданий по русскому языку как иностранному*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
7. Величко А.В. Выражение условных отношений. *Синтаксис современного русского языка: Практическое пособие для иностранных учащихся филологических факультетов. Комментарии и упражнения*. Под редакцией А.В. Величко. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015: 123 – 133.
8. Максимов В. И. *Грамматический справочник: традиционно-системное и функционально-системное описание русской грамматики*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
9. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. *Современный русский язык*. 11-е изд. Москва: Айрис-пресс, 2009.
10. Ани Рахмат. *Концепт семья в русской паремике: лингвокультурологический аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
11. Мусатов В.Н. *Русский язык: Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Графика. Орфография*. 2-е изд., стер. Москва: Флинта, 2012.
12. *Русская грамматика: В 2 ч. Т. 2*. Под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва, 1980.
13. Сюй Фэнцзя. *Сопоставительное исследование сложных предложений в русском и китайском языках*. Пекин: Изд. Методика обучения ИЯ, 2013. (许凤才, 俄汉语复合句对比研究 — 北京: 外语教学与研究出版社, 2013.3).
14. У До. Опыт работы с лирическим стихотворением на уроке русского языка как иностранного. *Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного»* (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сборник материалов. Под общей редакцией Н.В. Кулибиной. Москва, 2018: 943 – 948.
15. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. *Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами*. Санкт-Петербург: КАРО, 2016.
16. *Условные предложения в английском языке*. Available at: <http://langformula.ru/english-grammar/conditional/>
17. *Типы условных предложений в английском языке (Conditionals)*. Available at: <http://study-english.info/conditionals.php>
18. Окунева С.А. Возможность использования стратегий смыслового чтения при обучении иностранных студентов. *Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного»* (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): сборник материалов. Под общей редакцией Н.В. Кулибиной. Москва, 2018: 753 – 757.
19. Шляхов В.И. Металингвистическая функция языка и методика преподавания РКИ. *Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного»* (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): Сборник материалов. Под общей редакцией Н.В. Кулибиной. Москва, 2018: 1047 – 1055.
20. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку*. Москва: Учпедгиз, 1957.
21. Гусева Е.Н. Типы употребления форм времени русского и английского языков в сопоставительном аспекте. *Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного»* (Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 г.): сборник материалов. Под общей редакцией Н.В. Кулибиной. Москва, 2018: 28 – 29.

References

1. Smirnov V.I. Uchebnaya kniga v sisteme didakticheskikh sredstv. *Universitetskaya kniga*. 2001; 10:16 – 26.
2. Voznesenskaya I.M., Gonchar I.A., Popova T.I., Fedotova N.L. *Russkoe pole: uchebnyj kompleks po RKI. II sertifikacionnyj uroven'. Obschee vladenie. Kniga dlya studenta*. Pod redakciej E.E. Yurkova. Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «MIRS», 2008.
3. Rogova K.A., Voznesenskaya I.M., Horohordina O.V., Kolesova D.V. *Russkij yazyk. Uchebnik dlya prodvinytyh: v 4 vyp. Vyp. 2*. Pod red. K.A. Rogovoj. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
4. Ivanova I.S., Karamyшева L.M., Kupriyanova T.F., Miroshnikova M.G. *Sintaksis: prakticheskoe posobie po russkomu yazyku kak inostrannomu*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.
5. Mets N.A. *Trudnye aspekty russkoj grammatiki dlya inostrancev*. 4 изд., stereotipnoe. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2014.
6. Shibko N.L. *Sinonimiya sintaksicheskikh sredstv: prostoe i slozhnoe predlozhenie: Sbornik zadaniy po russkomu yazyku kak inostrannomu*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
7. Velichko A.V. *Vyrazhenie uslovnnykh otnoshenij. Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka: Prakticheskoe posobie dlya inostrannykh uchashchih'sya filologicheskikh fakul'tetov. Kommentarii i upravneniya*. Pod redakciej A.V. Velichko. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015: 123 – 133.
8. Maksimov V. I. *Grammaticheskij spravochnik: tradicionno-sistemnoe i funkcional'no-sistemnoe opisanie russkoj grammatiki*. 3-е изд. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
9. Rozental' D. E., Golub I. B., Telenkova M. A. *Sovremennyy russkij yazyk*. 11-е изд. Moskva: Ajris-press, 2009.
10. Ani Rahmat. *Koncept sem'ya v russkoj paremike: lingvokul'turologicheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
11. Musatov V.N. *Russkij yazyk: Fonetika. Fonologiya. Orfo'epiya. Grafika. Orfografiya*. 2-е изд., ster. Moskva: Flinta, 2012.
12. *Russkaya grammatika: V 2 ch. T. 2*. Pod red. N.Yu. Shvedovoj. Moskva, 1980.
13. Syuj F encaj. *Sopostavitel'noe issledovanie slozhnykh predlozhenij v russkom i kitajskom yazykah*. Pekin: Izd. Metodika obucheniya IYa, 2013. (许凤才, 俄汉语复合句对比研究 — 北京: 外语教学与研究出版社, 2013.3).
14. U Do. *Opyt raboty s liricheskim stihotvorenijem na uroke russkogo yazyka kak inostrannogo. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya «Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo»* (Moskva, 27 noyabrya – 1 dekabrya 2017 g.): Sbornik materialov. Pod obschej redakciej N.V. Kulibinoj. Moskva, 2018: 943 – 948.
15. Kachalova K.N., Izrailevich E.E. *Prakticheskaya grammatika anglijskogo yazyka s upravneniyami i klyuchami*. Sankt-Peterburg: KARO, 2016.
16. *Uslovnye predlozheniya v anglijskom yazyke*. Available at: <http://langformula.ru/english-grammar/conditional/>
17. *Tipy uslovnnykh predlozhenij v anglijskom yazyke (Conditionals)*. Available at: <http://study-english.info/conditionals.php>
18. Okuneva S.A. *Vozmozhnosti ispol'zovaniya strategij smyslovogo chteniya pri obuchenii inostrannykh studentov. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya «Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo»* (Moskva, 27 noyabrya – 1 dekabrya 2017 g.): sbornik materialov. Pod obschej redakciej N.V. Kulibinoj. Moskva, 2018: 753 – 757.
19. Shlyahov V.I. *Metalingvisticheskaya funkciya yazyka i metodika prepodavaniya RKI. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya «Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo»* (Moskva, 27 noyabrya – 1 dekabrya 2017 g.): Sbornik materialov. Pod obschej redakciej N.V. Kulibinoj. Moskva, 2018: 1047 – 1055.
20. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. Moskva: Uchpedgiz, 1957.
21. Guseva E.N. *Tipy upotrebleniya form vremeni russkogo i anglijskogo yazykov v sopostavitel'nom aspekte. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya «Aktual'nye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo»* (Moskva, 27 noyabrya – 1 dekabrya 2017 g.): sbornik materialov. Pod obschej redakciej N.V. Kulibinoj. Moskva, 2018: 28 – 29.

Статья поступила в редакцию 13.04.18

УДК 811.161.1'06

Fedotova N.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: n.fedotova@spbu.ru

THE PROBLEM OF SELECTING THE CONTENTS OF TRAINING FOR A CORRECTIVE COURSE ON THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE FOR LABOUR MIGRANTS. The article describes the contents of a corrective course on Russian as a foreign language, focused on the formation of substantive and instrumental competencies: linguistic, linguo-sociocultural, ethno-cultural and interpersonal. The author substantiates the purpose and objectives of the course, describes its structure, and offers forms of

program implementation and forms of control. The article lists the types of skills and abilities that should be formed in students in all types of speech activity: speaking, listening, reading and writing. The understanding of limited sphere of the use of Russian language by working foreign migrants conditioned practice-oriented minimization of contents. According to the author, in teaching the Russian language to foreign migrants coming to work in Russia, it is necessary to pay attention to stimulation of aspiration to the reflection and self-reflection for the purpose of the choice of the optimum way to receiving information in the systematized form taking into account the channel of its receipt, the interlocutor and a situation of communication. The author concludes that during the practical mastery of the program of corrective course foreign students will be able to effectively use the acquired knowledge and skills in the new system of social norms and values. The developed program can be used in educational institutions that provide language training for migrants working in Russian Federation.

Key words: program, teaching, Russian as a second language, correction course, labor migrants.

Н.Л. Федотова, д-р пед. наук, проф. Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.fedotova@spbu.ru

ПРОБЛЕМА ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

В статье описывается содержание коррекционного курса по русскому языку как иностранному, ориентированного на формирование содержательных и инструментальных компетенций: языковой, лингвосоциокультурной, этнокультурной и межличностной. Автор обосновывает постановку цели и задач курса, описывает его структуру, предлагает формы реализации программы и формы контроля. Определены виды навыков и умений, которые должны быть сформированы у учащихся во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Практикоориентированная минимизация содержания обусловлена пониманием ограниченной сферы использования русского языка трудовыми мигрантами-инофонами. По мнению автора, в преподавании русского языка иностранным мигрантам, приезжающим работать в Россию, следует обратить внимание на стимулирование стремления к рефлексии и саморефлексии с целью выбора оптимального пути к получению информации в систематизированном виде с учетом канала её поступления, собеседника и ситуации общения. Автор делает вывод, что в ходе освоения программы коррекционного курса по русскому языку учащиеся смогут эффективно применить приобретенные знания и сформированные навыки и умения в новой системе общественных норм и ценностей. Разработанная программа может быть реализована в учебных учреждениях, которые осуществляют языковую подготовку трудовых мигрантов-инофонов, работающих в Российской Федерации.

Ключевые слова: программа, обучение, русский язык как неродной, коррекционный курс, трудовые мигранты.

Как известно, основными вызовами XXI в. являются глобализация и мобильность. Мобильными становятся люди, идеи, средства коммуникации. «Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т. е. личности, которая сможет безболезненно функционировать в поликультурном мире» [1, с. 277].

В соответствии с положениями Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации (Москва, 13 июня 2012 г.) и введением обязательного комплексного экзамена для мигрантов по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ (с 1 января 2015 г.) следует создать условия, обеспечивающие адаптацию и интеграцию мигрантов (в том числе и трудовых), включая их обучение русскому языку, правовое просвещение, информирование о культурных ценностях, традициях и нормах социального поведения в российском обществе. Как отмечают Н.М. Румянцева и И.С. Гусева, комплексному экзамену «суждено стать реальным инструментом оценки готовности иностранных граждан интегрироваться в российское общество и средством реализации государственной миграционной политики Российской Федерации» [2, с. 888].

Владение русским языком как государственным языком РФ и языком межнационального общения прежде всего иностранных граждан, проживающих на постсоветском пространстве, является необходимым условием вхождения мигрантов в инокультурное общество: «...русский язык чрезвычайно востребован для успешной социализации в русскоязычной среде различных категорий учащихся, для которых он не является родным» [3, с. 189]. Изучение русского языка должно положительно влиять на степень комфортности пребывания мигрантов в России, повышать их общекультурный уровень и способствовать конструктивному диалогу с принимающим социумом.

Работа и жизнь в инокультурной среде предполагает наличие у индивида способности «к профессиональной самореализации в задаваемой извне системе общественных норм и ценностей путем аккумуляции и регулярной актуализации информации, ее осмысления (в диалоге с др. участниками процесса), развития на ее основе ЗУНов и компетенций и использования их для достижения своих профессиональных целей» [4]. По мнению Н.В. Поморцевой, «процесс адаптации мигрантов к иной лингвокультурной среде осуществляется на разных

уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, бытовую, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию, – и сопряжен с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками» [5, с. 839].

Существующие учебники и программы, предназначенные для обучения трудовых мигрантов-инофонов [6; 7; 8], на наш взгляд, не позволяют обеспечить учащимся быструю «включаемость» в различные этнолингво- и социокультурные контексты и восприятие их как позитивных и ресурсных для продуктивного кросс-культурного взаимодействия» [9].

Разработанная нами программа предназначена для трудовых мигрантов, владеющих русским языком на Элементарном уровне (А1). Программа предполагает исправление и устранение наиболее частотных и типичных фонетических и лексико-грамматических ошибок, закрепившихся в речи иностранцев, которые усваивают русский язык в естественном, стихийном режиме, в условиях вынужденного погружения в языковую среду. Для решения этой задачи необходимо коррекционное обучение русскому языку, что позволяет реализовать речевую деятельность мигрантов на неродном языке в социально-бытовой, социокультурной и официально-деловой сферах общения с учётом особенностей русского коммуникативного поведения.

Цель программы – коррекция имеющихся языковых навыков, закрепление и развитие фонетических, лексических и грамматических навыков и умений во всех видах речевой деятельности, свидетельствующих о положительной динамике в овладении русским языком и достижении необходимого уровня коммуникативной компетентности для удовлетворения коммуникативных потребностей иностранцев-мигрантов в трудовой деятельности и в повседневной жизни в русскоязычной среде.

В ходе освоения предлагаемой нами программы коррекционного курса русского языка у иностранных мигрантов должны быть:

- преодолены частотные и типичные ошибки, обусловленные стихийностью процесса усвоения неродного языка;
- сформирована готовность и способность общаться с носителями русского языка с использованием определенного запаса языковых средств для решения актуальных коммуникативных задач в устной и письменной формах общения, ограниченных типичными бытовыми и социокультурными ситуациями общения;

- расширены представления о русском языке как о системе и его отличиях от родного языка;
- обеспечена положительная мотивация к дальнейшему изучению русского языка как инструмента общения, что станет основой последующей деятельности по овладению неродным языком;

- устранены барьеры в виде клише и стереотипов;
- сформировано ассертивное отношение к представителям других национальностей благодаря общению на русском языке в полинациональной учебной группе;
- заложены основы межкультурной коммуникации и коммуникативной культуры, которые необходимы для постановки и решения коммуникативных задач, адекватного использования имеющихся речевых и неречевых средств общения с учетом традиционного жизненного уклада носителей русской культуры.

Задачи программы. Названные выше цели корректировочного курса русского языка предопределили решение следующих задач:

1) коррекция языковых ошибок в разных видах речевой деятельности;

2) смягчение последствий «культурного шока» благодаря использованию аутентичных текстов, где представлен положительный образ России и россиян;

3) ознакомление с нормами русского коммуникативного поведения на основе видеоматериалов (фрагменты художественных и документальных фильмов, телепрограмм и т. д.);

4) проигрывание различных коммуникативных сценариев в смоделированных учебно-коммуникативных ситуациях, типичных для бытового и социокультурного общения с носителями русского языка, для приобщения иностранцев-мигрантов к жизни в русскоязычном социуме;

5) создание на занятиях благоприятной атмосферы для развития поликультурной личности, способной адаптироваться в новых условиях существования в другой социальной среде.

Структура курса. Овладение иностранцами-мигрантами программой корректировочного курса русского языка предусматривает их поэтапное включение в учебный процесс. Можно выделить пять этапов:

- I. Вводно-диагностический;
- II. Мотивационный;
- III. Стабилизирующий;
- IV. Обобщающий;
- V. Заключительный.

Вводно-диагностический этап (4 часа) связан с диагностикой языковой, речевой, межкультурной компетенций у иностранцев-мигрантов, определением зон интерференции. Учащимся предлагается анкета, вопросы которой позволяют установить имеющийся у учащихся уровень сформированности коммуникативной компетенции. Кроме того, в устной форме проводится собеседование с целью выявления страноведческих и лингвосоциокультурных знаний о России.

На мотивационном этапе (16 часов) обеспечивается достижение стойких результатов в произношении наиболее сложных звуков, ритмических моделей и интонационных структур русского языка, что должно способствовать повышению уровня мотивации учащихся к посещению занятий благодаря осознанию результативности обучения. Преимущественные виды работы: фонетический тренинг, прослушивание аудиозаписей и просмотр видеофрагментов, интерактивные упражнения на основе учебно-речевых ситуаций.

Стандартизирующий этап (40 часов) предусматривает формирование коммуникативной компетенции (уровень А2) в рамках определенных программой лексических тем и строго отобранных ситуаций общения, актуальных для иностранцев-мигрантов. Результатами обученности должны стать умения в аудировании, говорении и письме, расширенный словарный запас в пределах актуальной тематики (знакомство, работа, профессии, магазины, банк, больница, миграционные службы), активизация грамматических конструкций номинализации, предикации, квалификации. Письменные работы связаны с заполнением документов (заявление, анкета, расписка и т. п.).

Цель обобщающего этапа (22 часа) – интеграция универсальных учебных действий, которыми овладели учащиеся на предыдущих этапах. Предполагается их активное участие в лингвосоциокультурных мини-проектах и ролевых играх. В ходе проектной работы формируются ключевые коммуникативные умения, обеспечивающие коллективную деятельность:

- умения устанавливать контакт с собеседником/собеседниками в зависимости от ситуации общения (официальная/полуофициальная/неофициальная);

- умения информировать собеседника о совершаемых или планируемых действиях;

- умения поддерживать неконфликтные отношения для успешной коллективной работы;

- умения позитивно воздействовать на коммуниканта при решении проблемных вопросов (убеждать в правоте, принимать возражения и т. д.).

В программе курса предусмотрены индивидуальные и групповые консультации, которые предназначены для подготовки учащихся к реализации дискурсивных мини-проектов. Завершается этот этап защитой проектов.

На заключительном этапе (6 часов) проводится итоговое тестирование уровня сформированности коммуникативной компетенции в объеме, установленном программой корректировочного курса (субтесты «Лексика. Грамматика», «Аудирование», «Чтение», «Говорение», «Письмо»).

Формы реализации программы: аудиторные занятия по русскому языку как иностранному/неродному, консультации, проектная деятельность.

Формы контроля: входной, текущий и итоговый.

Рассмотрим подробно, какие требования предъявляются к результатам освоения программы корректировочного курса русского языка для трудовых мигрантов.

Учащиеся должны корректно произносить и различать на слух слова и словосочетания, реализовывать редуцированные гласные в многосложных словах; дифференцировать твердые и мягкие, глухие и звонкие согласные; соблюдать правила интонационного оформления высказываний, выделяя слова с фразовым ударением.

В активном лексическом запасе учащихся должно быть не менее 1000 лексических единиц, включая клишированные выражения (*Как дела? Спасибо, нет. Не за что. Да, конечно.* и т. п.), устойчивые словосочетания (*отпуск за свой счет, кредитная карта, денежный перевод, банковский счет* и др.).

Грамматическая сторона речи предполагает усвоение грамматических форм существительных, местоимений, прилагательных; видо-временных форм глагола; количественных и порядковых числительных; наиболее употребительных странственных и временных предлогов; сложных предложений, выражающих причинно-следственные, условные и временные отношения.

В области аудирования иностранцы овладевают навыками и умениями:

- различать на слух слова, словосочетания, коммуникативные типы высказываний;

- понимать речь собеседника, аутентичный аудиотекст несложного содержания (монологический и диалогический), извлекать фактуальную информацию;

- использовать контекстуальную или языковую догадку при восприятии текста, содержащего незнакомые слова.

По мнению Т. Балыхиной, «чтобы квалифицировать речевые и коммуникативные умения как продуктивный билингвизм, необходимо оценить осмысленность речи, т.е. порождаемые речевые произведения должны обеспечивать реализацию коммуникативной функции языка» [10, с. 9]. В связи с этим умения в говорении включают следующие:

- строить устные монологические и диалогические тексты на бытовые, социокультурные темы в соответствии с целью, сферой и ситуацией общения на ограниченном лексико-грамматическом материале;

- пересказывать содержание простых письменных текстов (СМС-сообщений, объявлений) и устных сообщений;

- осуществлять выбор языковых средств в соответствии с темой, целью и ситуацией общения;

- в диалогической речи продуцировать иницирующие реплики;

- соблюдать нормы русского речевого этикета.

В чтении учащиеся овладевают умениями:

- понимать основное содержание письменных текстов ограниченной тематики (бытовая и профессиональная сфера);

- находить основную информацию в письменных текстах (Интернет-сайты, объявления, социальная реклама).

Что касается письменной речи на русском языке, то иностранные трудовые мигранты должны уметь списывать текст,

писать под диктовку, продуцировать тексты разных жанров: заявление, СМС-сообщения, объяснительная записка и др.

В содержание лингвосоциокультурной компетенции входят знания о социальных отношениях в России (семья, образование, транспорт, медицинские услуги, правила поведения в общественных местах, денежные переводы, праздники). Учащиеся должны усвоить формы обращения, правила речевого этикета, клишированные конструкции для выражения просьбы, пожелания, отказа, согласия/несогласия. При этом должны быть сформированы умения, обеспечивающие межкультурное взаимодействие:

- способность поддерживать связь между родной и чужой культурами;
- способность идентифицировать и использовать различные стратегии для контакта с носителями другой культуры;

– способность действовать в качестве культурного посредника между родной и чужой культурами и эффективно разрешать межкультурные конфликтные ситуации;

– умение преодолевать стереотипные отношения [11, p. 106].

Таким образом, предлагаемый нами корректировочный курс русского языка для трудовых мигрантов позволяет решить такую важную задачу как практикоориентированное овладение русским языком, обеспечивающее продуктивное взаимодействие с представителями инокультуры в реальном и виртуальном пространстве. Отобранное содержание курса стимулирует учащихся-инофонов к саморазвитию, самосовершенствованию и профессиональной реализации, способствует сохранению этнокультурной идентичности представителя определенной культуры в процессе становления поликультурной личности.

Библиографический список

1. Дикова Е.С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Теория и методика обучения*. 2008; 88: 276 – 281.
2. Румянцева Н.М., Гусева И.С. К проблеме подготовки трудящихся-мигрантов к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года)*. Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015: 887 – 891.
3. Баранчева Е.И. Обучение русскому языку трудовых мигрантов: проблемы разработки краткосрочных учебных курсов. *Сибирский педагогический журнал*. 2015; 6: 189 – 192.
4. Крюгер У.И., Кудрявцева Е.Л. *Игротренинг «Компетентностное поле личности»* Available at <https://cdn.edrid.ru/images/rid/218.015.fefa/b382a0e881f353008712b45de8961350.pdf>
5. Поморцева Н.В. Обучение русскому языку трудовых мигрантов: от концепции до реализации. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13 – 20 сентября 2015 года)*. Ред. коллегия: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015: 839 – 841.
6. Голубева А.В. *Мы живём и работаем в России. Русский язык для трудовых мигрантов*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.
7. Поморцева Н.В. Обучение русскому языку трудовых мигрантов: от концепции до реализации. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года)*. Ред. коллегия: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015: 839 – 841.
8. *Основы русского языка и культуры. Просвещение: языковая и культурная адаптация мигрантов*. Пособие для преподавателей и учащихся. Д.А. Завельская, А.В. Митрофанова, Л.Э. Паршина и др.; под редакцией А.В. Митрофановой. Москва: Перо, 2013.
9. Крюгер У.И., Кудрявцева Е.Л. *Игротренинг «Компетентностное поле личности»* Available at <https://cdn.edrid.ru/images/rid/218.015.fefa/b382a0e881f353008712b45de8961350.pdf>
10. Бальхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного, нового*. Москва: Издательство РУДН, 2007.
11. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin – München: Langenscheidt KG, 2001.

References

1. Dikova E.S. Mezhhkulturnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Teoriya i metodika obucheniya*. 2008; 88: 276 – 281.
2. Rumyanceva N.M., Guseva I.S. K probleme podgotovki trudjaschihsya-migrantov k kompleksnomu `ekzameni po russkomu yazyku, istorii Rossii i osnovam zakonodatel'stva RF. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL (g. Granada, Ispaniya, 13 – 20 sentyabrya 2015 goda)*. Red. kol.: L.A. Verbickaya, K.A. Rogova, T.I. Popova i dr. V 15 t. T. 10. Sankt-Peterburg: MAPRYaL, 2015: 887 – 891.
3. Barancheva E.I. Obuchenie russkomu yazyku trudovyh migrantov: problemy razrabotki kratkosrochnyh uchebnyh kursov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 6: 189 – 192.
4. Kryuger U.I., Kudryavceva E.L. *Igotrening «Kompetentnostnoe pole lichnosti»* Available at <https://cdn.edrid.ru/images/rid/218.015.fefa/b382a0e881f353008712b45de8961350.pdf>
5. Pomorceva N.V. Obuchenie russkomu yazyku trudovyh migrantov: ot koncepcii do realizacii. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL (g. Granada, Ispaniya, 13 – 20 sentyabrya 2015 goda)*. Red. kollegiya: L.A. Verbickaya, K.A. Rogova, T.I. Popova i dr. V 15 t. T. 10. Sankt-Peterburg: MAPRYaL, 2015: 839 – 841.
6. Golubeva A.V. *My zhivem i rabotaem v Rossii. Russkij yazyk dlya trudovyh migrantov*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2011.
7. Pomorceva N.V. Obuchenie russkomu yazyku trudovyh migrantov: ot koncepcii do realizacii. *Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL (g. Granada, Ispaniya, 13-20 sentyabrya 2015 goda)*. Red. kollegiya: L.A. Verbickaya, K.A. Rogova, T.I. Popova i dr. V 15 t. T. 10. Sankt-Peterburg: MAPRYaL, 2015: 839 – 841.
8. *Osnovy russkogo yazyka i kul'tury. Prosveschenie: yazykovaya i kul'turnaya adaptaciya migrantov*. Posobie dlya prepodavatelej i uchaschihsya. D.A. Zavel'skaya, A.V. Mitrofanova, L. E. Parshina i dr.; pod redakciej A.V. Mitrofanovoj. Moskva: Pero, 2013.
9. Kryuger U.I., Kudryavceva E.L. *Igotrening «Kompetentnostnoe pole lichnosti»* Available at <https://cdn.edrid.ru/images/rid/218.015.fefa/b382a0e881f353008712b45de8961350.pdf>
10. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2007.
11. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin – München: Langenscheidt KG, 2001.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 37.032:378:351.741

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),

E-mail: fedulovb@mail.ru

Zarechnev D.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

(Barnaul, Russia), E-mail: info@buiimvd.ru

Kalinin S.V., senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: info@buiimvd.ru

FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF POLICE OFFICERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF SPECIALIZATION. The article deals with a problem of professional and personal development of police officers in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in new socio-cultural conditions. The idea that professional-personal development provides formation of internal motivation and personal sense for effective performance of professional tasks is substantiated. The purpose of the article is to reveal the factors and conditions for the professional and personal

development of police officers. Using modern approaches, the basics and contents of the process of professional-personal development of trainees is clarified. The main contents of the study is an analysis of regularities, principles and factors that realize professional-personal development in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The article clarifies the features and conditions for solving the problem. The author suggests a methodology for professional and personal development of police officers, which implements active and interactive methods of teaching and upbringing. In conclusion, authors offer recommendations for educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: active forms and methods, professional education, personality development, police officer, socially significant qualities, educational process conditions.

Б.А. Федулов, д-р. пед. наук, проф., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru

Д.О. Заречнев, 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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема профессионально-личностного развития сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России в новых социально-культурных условиях. Обосновывается идея о том, что профессионально-личностное развитие обеспечивает формирование внутренней мотивации и личностного смысла на эффективное выполнение профессиональных задач. Цель статьи – выявить факторы и условия профессионально-личностного развития сотрудников полиции. На основании анализа современных подходов уточняется сущность и содержание процесса профессионально-личностного развития обучаемых. Основное содержание исследования составляет анализ закономерностей, принципов и факторов, реализующих профессионально-личностное развитие в образовательных организациях МВД России. В статье выяснены особенности и условия решения поставленной проблемы. Автором предложена методика профессионально-личностного развития сотрудников полиции, реализующая активные и интерактивные методы обучения и воспитания. В заключении раскрываются рекомендации для образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: активные формы и методы, профессиональное воспитание, развитие личности, сотрудник полиции, социально-значимые качества, условия воспитательного процесса.

Особенности деятельности правоохранительных органов определяются высоким уровнем её социальной ответственности, рисками и сложностью, в связи с чем она может быть эффективной и служить интересам общества, государства и населению, лишь в том случае, если сотрудники её осуществляющие сформированы, как профессионалы и личности. Современные условия выдвигают перед органами внутренних дел новые требования, в связи с этим меняется взгляд на деятельность в образовательных организациях МВД России. Поэтому особое значение приобретает профессионально-личностное развитие сотрудника полиции, как одного из главных ресурсов обеспечения общественной безопасности и правопорядка.

Сегодня сотрудник полиции обязан действовать в соответствии с новыми нормами профессиональной деятельности; обладать способностью к концептуальному мышлению; иметь гуманистические ценностные мировоззренческие установки, рефлексивно-аналитические, проектно-технологические, организаторские, коммуникативные и исследовательские способности. Эти требования вызывают и актуализируют решения такой задачи, как профессионально-личностное развитие сотрудника полиции в ситуации все возрастающих требований к качеству правоохранительной деятельности.

Проблема профессионально-личностного развития носит комплексный характер, потому был проведён анализ, и обобщались концепции различных наук. Философские аспекты аксиологии, способствующие выявлению и реализации личностного развития, рассматривались в работах Р.Ф. Абдеева, М.Я. Боброва, В.Н. Турченко, В.П. Тугаринова, В.Н. Филиппова. Большое значение для исследования личностно-профессионального развития имеют фундаментальные положения науки управления, в том числе системой образования, которые раскрыты В.Г. Афанасьевым, Б.С. Гершунским, Н.Д. Никандровым, В.Д. Шадриковым. Новые возможности по изучению личности и общества, определению их общих базовых потребностей и ценностей, открывает синергетический подход, который обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, И.А. Пригожина, В.Н. Садовского, С.П. Никанорова, Э.Г. Юдина. Вопросам совершенствования военно-профессиональной подготовки обучаемых в силовых структурах, выполнено значительное количество исследований, способствующих профессионально-личностному развитию сотрудников полиции, которые представлены в работах таких авторов, как И.А. Агапов, А.В. Барабанщиков, А.А. Ворона, Б.Л. Покровский, А.Б. Стрельченко, Ю.А. Фоминых.

В то же время, данная проблема требует дальнейших исследований, так как профессионально-личностное развитие сотрудника полиции, это – одно из приоритетных и ключевых направлений модернизации системы образования, предусматривающей интериоризацию социальных ценностей и требований правоохранительной деятельности в личные ценности и потребности сотрудника полиции. Раскрывая содержание понятие профессионально-личностное развитие, следует отметить что, это, прежде всего, процесс приобретения новых потребностей и ценностей, как внутренних механизмов, определяющих поведение и деятельность человека [1, с. 205]. Эти новые качества обучаемый получает из более сложной и организованной системы, то есть общества, которое должно быть достаточно организовано и стабильно, посредником выступает – педагог. А также это связано с тем, что современное образование требует всё больше информации, при этом возрастает не только её объем, но и содержание, которое постоянно наполняется новыми ценностно-смысловыми и социально-правовыми характеристиками [2].

Характеризуя профессионально-личностное развитие сотрудника полиции, существенным является то, что его новое качество, представляет собой систему новообразований: служебно-профессиональные когнитивные образования, гуманистические ценностные ориентации и духовные потребности [3, с. 102]. Причем профессионально-личностное развитие сотрудника полиции, определяется ценностями и потребностями самого высокого уровня: нации, общества и государства. Такой подход требует применение новых подходов к обучению и воспитанию в образовательных организациях МВД России.

Реализация процесса профессионально-личностного развития сотрудника полиции связана со следующими особенностями: 1) особый характер правоохранительной деятельности определяет необходимость развития специфической личности, обладающей новыми качествами и свойствами, что возможно только реализуя механизмы самоорганизации; 2) для создания условий, вывода личности обучаемых на траектории саморазвития, в образовательном процессе необходимы методы, приближенные к реальным и требующими максимального напряжения физических и психических возможностей; 3) целевыми установками выступают требования Госстандарта и содержание заданных уровней компетенций; 4) в качестве референтов и идеалов для подражания, выделяются в первую очередь личности сотрудников полиции, отличившихся при выполнении служебно-боевых задач.

Для реализации поставленной задачи обоснован ряд закономерностей и сформулированы основополагающие принципы. Основными закономерностями определены следующие: 1. Развитие внутреннего механизма самоорганизации личности сотрудника полиции, возможно при создании внешних социально значимых условий и педагогического воздействия, осуществляемого педагогом. 2. Профессионально-личностное развитие возможно при реализации целеобразования на общественно-полезном характере правоохранительной деятельности. 3. Гуманистическая направленность развития личности обеспечивается реализацией ценностей, выявленных из анализа мегасистемы "государство – общество – человек" и отражает основные её потребности. 4. Саморазвития личности сотрудника полиции происходит при формировании у неё качеств: морально – нравственного субъекта, и творческой, социально активной индивидуальности. 5. Развитие гуманистических ценностей и духовных потребностей осуществляется при включении человека во внешнюю социально значимую и общественно – полезную деятельность, а также обеспечении самоактуализации и самореализации во внутренней деятельности.

Принципы, реализующие процесс профессионально-личностного развития сотрудников полиции, сформулированы следующим образом. Целеобразования учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России на общенациональных российских ценностях и потребностях. Личностного ориентирования, реализуемого как приобретение единства качеств морально- нравственного субъекта и активной, творческой индивидуальности. Квазипрофессионализации, через внедрение контекстных методов в образовательный процесс, посредством трансформации учебно-воспитательной деятельности сотрудников полиции в служебную и социальную. Проектирования саморазвития, путём преобразования личности человека из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся. Деятельностно-диалоговый, осуществляется через организацию правоохранительной деятельности и субъект-субъектного взаимодействия. Природосообразности, достигается при реализации в процессе воспитания и обучения: хочу, надо, могу, интерес, активность, отождествляю.

Проведённое теоретическое исследование позволило разработать методику профессионально-личностного развития сотрудников полиции, включающую: цель, задачи, методы, условия, обеспечивающие развитие личности из самоорганизованной системы в саморазвивающуюся. Данная методика основывается на единстве процессов воспитания и обучения, которые обеспечивают реализацию цели формирования личности, как саморазвивающейся системы. Задачами обучения (профессиональное развитие), в этом случае определены: развитие профессиональных когнитивных образований и творческого, оперативно-служебного мышления. Задачи воспитания (личностное развитие): развитие гуманистических ценностных ориентаций и духовных потребностей. Следует выделить, профессионально-личностное развитие сотрудника полиции реализуется по следующим направлениям: офицер – профессионал, командир – начальник, сотрудник – гражданин, руководитель – воспитатель [4, с. 130]. Экспертная оценка показала, что приоритетными ценностными ориентациями сотрудника полиции являются: патриотизм, честь, гуманизм, высокий профессионализм, верность долгу, жертвенность при выполнении задач, служебная дисциплина, ответственность, альтруизм, единение и сопричастность с историей и судьбой своего государства.

К основным условиям профессионально-личностного развития сотрудников полиции, реализуемым в учебно-воспитательном процессе, относятся: прочное усвоение заданной социально значимой информации в полном объёме и без искажения. Для этого необходимо обеспечить эффективную работу всех органов чувств обучаемых, и реализацию познавательных процессов для получения, переработки и усвоения социального опыта и куль-

турных ценностей; обеспечение соответствия содержания учебной информации материала – уровню развития сотрудника полиции; реализация профессорско-преподавательским составом личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего уважение и доверие к субъектам педагогического процесса; включение обучаемого сотрудника в такую образовательную деятельность, в результате которой обратная связь обеспечивает самоактуализацию (личный успех) и самореализацию (общественное одобрение).

Реализация условий для профессионально-личностного развития в педагогическом процессе обеспечивается комплексным применением методов, которые активизируют основные структуры личности и ставят обучаемого перед выбором варианта деятельности и личностного отношения к ней. Опыт работы, показал, что наиболее полно это требование обеспечивается при реализации различных игровых и проектных методов, междисциплинарных комплексных занятий и специальных учений.

Существенной особенностью, при проведении таких занятий, является то, что каждому сотруднику полиции обеспечивается возможность самостоятельно принимать практические решения на выполнение задач правоохранительной деятельности, максимально приближенной к реальной [5, с. 178]. Важно отметить, что для профессионально-личностного развития сотрудников полиции необходимо обеспечение междисциплинарных связей между различными дисциплинами специализации. Предлагаемые виды, способствуют реализации связей по следующим вопросам: квалификации по и оценке действий правонарушителей – с уголовным и административным правом; по организации действий служебных нарядов – с административным правом; по поиску и задержанию правонарушителей – с оперативно-розыскной деятельностью; по выбору тактических приёмов действий в чрезвычайных ситуациях – с огневой и физической подготовкой; при ведении профилактической работы с различными группами населения, имеющих различные отклонения в поведении от девиантного, и до криминального [6, с. 251] – с педагогикой и психологией в ОВД; по анализу оперативной обстановки – с информатикой и вычислительной техникой; по выявлению приёмов и способов сохранения следов преступления – криминалистикой.

Эффективность предлагаемого подхода определялась по уровню сформированности профессиональных компетенций. Были выделены когнитивные, эмотивные и конативные критерии оценки [7, р. 286], опытно-экспериментальная работа показала рост в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, не менее чем на 25–30%. по всем показателям. Следовательно, предлагаемая методика в рамках организации и проведения учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России позволяет достигать целей профессионально-личностного развития сотрудников полиции. Предложенный подход прошёл апробацию в ряде юридических институтов МВД России.

В заключение выделим следующие рекомендации, обеспечивающие процесс профессионально-личностного развития сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России: комплексное применение активных и интерактивных методов воспитания и обучения; учёт в образовательном процессе специфики специализации правоохранительной деятельности; обеспечение проявления межпредметных связей между дисциплинами специализации; реализация основных факторов самоорганизации в педагогическом процессе; укрепление связи теоретического обучения с практикой и условиями функционирования института полиции; привлечение к проведению занятий руководителей образовательных организаций и практических работников; совершенствование материально-технического обеспечения для проведения практических занятий; дальнейшая информатизация и компьютеризация учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Козлова Н.В. Особенности личностно-профессионального становления в условиях образовательных инноваций. *Известия Томского политехнического университета*. 2007; № 3: 205 – 211.
2. Федулов Б.А. Аксиологические основы общенациональной российской идеи. Монография. Барнаульский юридический институт МВД России. Барнаул, 2004: 108.
3. Гриневич Л.А., Федулов Б.А. *Воспитание российской молодежи на общероссийских ценностях средствами социально-культурной деятельности*. Монография. Алтайская государственная академия культуры и искусств. Барнаул, 2013.
4. Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование управленческой компетентности будущего сотрудника полиции в процессе профессиональной подготовки. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 12-2: 128 – 130.

5. Гричанов А.С., Морозов В.А., Федулов Б.А. Педагогическое обеспечение подготовки курсантов вуза МВД России к участию в спортивных соревнованиях и служебно-профессиональных конкурсах. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 4: 178.
6. Мальченкова В.В., Федулов Б.А. Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 4: 376.
7. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; № 1: 286.
8. Malchenkova V.V., Fedulov B.A. Features of the prevention of delinquency of adolescent girls with social pedagogical and legal means. *Modern problems of science and education*. 2012; № 4: 376.

References

1. Kozlova N.V. Osobennosti lichnostno-professional'nogo stanovleniya v usloviyah obrazovatel'nyh innovacij. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2007; № 3: 205 – 211.
2. Fedulov B.A. Aksiologicheskie osnovy obschenacional'noj rossijskoj idei. Monografiya. Barnaul'skij juridicheskij institut MVD Rossii. Barnaul, 2004: 108.
3. Grinevich L.A., Fedulov B.A. *Vospitanie rossijskoj molodezhi na obscherossijskih cennostyah sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Monografiya. Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv. Barnaul, 2013.
4. Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie upravlencheskoj kompetentnosti buduschego sotrudnika policii v processe professional'noj podgotovki. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; № 12-2: 128 – 130.
5. Grichanov A.S., Morozov V.A., Fedulov B.A. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki kursantov vuza MVD Rossii k uchastiyu v sportivnyh sorevnovaniyah i sluzhebno-professional'nyh konkursah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4: 178.
6. Mal'chenkova V.V., Fedulov B.A. Osobennosti profilaktiki delinkventnosti devushek-podrostkov social'no-pedagogicheskimi i pravovymi sredstvami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4: 376.
7. Crittenden B. Aims, intentions and purposes in reading and education. *Educational Theory*. 1974; № 1: 286.
8. Malchenkova V.V., Fedulov B.A. Features of the prevention of delinquency of adolescent girls with social pedagogical and legal means. *Modern problems of science and education*. 2012; № 4: 376.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 371

Hacharoeva A.H., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

INTEGRATION OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE FORMATION OF CIVIL COMPETENCE

OF STUDENTS. The article deals with an issue of integration of educational and extracurricular activities in the formation of civil law competence of schoolchildren. The researcher conducts an analysis of psychological and pedagogical literature and presents the contents of the concept of integration of these activities. The work emphasizes the relevance of civil law orientation in the contents of students' training courses and their use in the integration process ("Social Studies", "Literature", "History", "Foreign Language", "Law", etc.). The work describes practical experience of school in use of their potential in formation of civil competence of pupils in the course of which complementarity of various general pedagogical means of educational and in extracurricular activities. Interrelation of forms and methods in the organization of educational and extracurricular activities of pupils is carried out.

Key words: integration, civil and legal competence, extracurricular activities, educational activities.

A.X. Hacharoeva, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема интеграции учебной и внеурочной деятельности в формировании гражданско-правовой компетентности школьников. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор представил сущность понятия интеграции указанных видов деятельности. Подчеркивается актуальность гражданско-правовой направленности в содержании изучаемых учащимися учебных курсов и их использовании в интеграционном процессе («Обществознание», «Литература», «История», «Иностранный язык», «Право» и др.). Описывается практический опыт школы в использовании их потенциала в формировании гражданско-правовой компетентности учащихся, в процессе которого реализовывалось взаимодополнение различных общепедагогических средств учебной и во внеурочной деятельности; осуществлялась взаимосвязь форм и методов в организации учебной и внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: интеграция, гражданско-правовая компетентность, внеурочная деятельность, учебная деятельность.

В современных условиях стала актуальной проблема формирования гражданско-правовой компетентности у подрастающего поколения. Особая роль в этом процессе отводится школе, которая располагает определенным потенциалом в воспитании у учащихся гражданско-правовой позиции, правового сознания и правомерного поведения. Анализ научных исследований, обобщение практического опыта работы по данной проблеме, а также результаты нашей экспериментальной работы позволили дать теоретическое и экспериментальное обоснование одному из условий эффективного формирования гражданско-правовой компетентности у школьников: интеграция учебной и внеурочной деятельности в формировании гражданско-правовой компетентности учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что интеграция учебной и внеурочной деятельности школьников является характерной чертой функционирования школы, потому что она представляет собой объединение в единое целое обра-

зовательных частей системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости и позволяет воссоединить те или иные элементы как по вертикали (через межпредметные и управленческие связи), так и по горизонтали (через внутрипредметные и технологические связи).

По мнению Э.Г. Костяшкина, «интеграция учебной и внеурочной деятельности основывается на представлении об интеграции как стороне процесса развития, связанной с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [1]. При этом она подчеркивает, что интеграция не сводится только к объединению отдельных элементов. Она характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействий между элементами, их систематизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств. Под интеграцией учебной и внеурочной деятельности Е.И. Абатуров понимает «получение качественно нового результата, превосходящего по своему педагогическому значению результаты, ко-

торые могли бы быть достигнуты либо в учебной, либо во внеучебной деятельности» [2].

Интеграция учебной и внеурочной деятельности в процессе опытно-экспериментальной работы реализовалась через органическую связь их содержания, на основе закрепления, систематизации и углубления усвоенных знаний, умений, навыков, приобретенных на уроках и вне их, и наоборот: освоение опыта, приобретенного во внеучебной деятельности; взаимодополнение различных общепедагогических средств, используемых в учебной и во внеурочной деятельности; взаимосвязь форм и методов в организации учебной и внеурочной деятельности учащихся; неофициальные способы взаимодействия педагогов и учащихся; объединение некоторых педагогических средств учебной и внеурочной деятельности в организации разновозрастных объединений, интегрированные уроки, мероприятия на базе культурных и других учреждений и т. п.) получали теоретическое обоснование и практическое применение в учебной деятельности учащихся.

Как отмечает А.И. Мягкова, «Интеграция учебной и внеурочной деятельности школьников обеспечивает комплексное привлечение школьников к деятельности гражданско-правовой направленности, что оказывает положительное воздействие на формирование всех компетенций, входящих в состав гражданско-правовой компетентности школьников» [3]. В ходе опытно-экспериментальной работы в МБОУ «СОШ № 2» с. Заван – Юрт ЧР педагоги систематически обогащали содержание учебной и внеурочной деятельности учащихся материалами гражданско-правовой направленности. Это делалось для того, чтобы развивать у учащихся гражданско-патриотическое сознание, ответственность, чувство сопричастности судьбам Отечества, правовое сознание, ориентировать учащихся на правомерное поведение, соблюдение социальных, правовых норм и правил, принятых в обществе, где они учатся и живут.

Особое место в актуализации гражданско-правовой направленности в содержании изучаемых учащимися дисциплин, их использовании в интеграционном процессе, отводится курсу «Обществознание», так как он дает представление школьникам о базовых национальных ценностях российского общества, обеспечивает формирование российской гражданской идентичности, гражданскую позицию, ценностно-смысловые установки, отражающих личностные и гражданские смыслы в деятельности, осознание своих конституционных прав и обязанностей; освоение умений и навыков взаимодействия в обществе и др. [3]. Большими возможностями обладают и другие учебные дисциплины, обеспечивающие формирование гражданско-правовой компетентности: например в процессе изучения учебного курса «История» закладывается основа для развития патриотизма, гражданственности, уважения к своему народу, к прошлому и настоящему Родины, государственным символам; готовности к служению Отечеству, его защите и др.). Учебная дисциплина «Право» развивают представление о правах и обязанностях человека и гражданина, о принципах социальной справедливости, о правах ребенка, о политическом строе государства; понимание необходимости соблюдать закон и уважать демократические ценности и др.; а предмет «Литература» формирует знания о

добре и зле, чести и совести; принятие базовых ценностей общества: человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура и др.. В процессе изучения курса «Основы безопасности жизнедеятельности» учащиеся осваивают правила личной безопасности; принятие ценностей здорового и безопасного образа жизни и др. Изучая иностранный язык, школьники усваивают понятие «толерантность», толерантные отношения к особенностям других культур, развивают способность вести межкультурное взаимодействие с людьми иной культуры и веры и др.). Как отмечают исследователи, осуществляя межпредметную интеграцию в процессе изучения учебных дисциплин, необходимо «уделять внимание формированию уже относительно завершённой системой знаний о человеке, обществе, о социальных нормах, регламентирующих жизнедеятельность гражданина; организации взаимодействия с окружающими людьми и социальными институтами, а также самореализации учащихся в различных видах деятельности в социальной жизни, их ценностному отношению к социальной реальности в целом» [4].

Внеурочная деятельность учащихся в школе ориентирована на воспитание высоко нравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, принимающего духовные и культурные традиции многонационального народа Российской Федерации. Гражданско-правовое воспитание учащихся выступает в школе одним из приоритетных направлений воспитательной работы во внеурочной деятельности. С учащимися экспериментальных классов проводились следующие воспитательные мероприятия гражданской направленности: классные часы «С чего начинается Родина», «Полезный разговор о вредных привычках», «Бережем планету» (приурочен ко Дню Земли), «Первый человек в космосе», «Права ребенка»; круглые столы «Ты и закон», «Школьники и политика», «Единый правовой день», «Уголовная ответственность несовершеннолетних», традиционные встречи с ветеранами ВОВ, с инспекторами отдела внутренних дел (ОВД); экскурсии по местам боевой славы; акция «Мы помним, вас, ветераны!»; митинг «Дети Чечни против террора и насилия»; конкурсы плакатов «Я выбираю жизнь», «Маршрутами Победы», «Достижение прав человека через терпимость и мир»; трудовые акции «Мой чистый школьный двор» по благоустройству территории; акциях «Подари себе жизнь»; «К Вам с благодарностью», посвященный дню пожилых людей; эрудит – шоу «Права и обязанности»; диспуты «Моя гражданская позиция», «Мы все рождены свободными и равными», «Молодежь и политика: выбор поколения», «Я – ученик многонациональной школы»; «Как я участвую в ученическом самоуправлении», тренинг «Как стать лидером» и др.

Таким образом, гражданско-правовое образование в школе понимается как организованная на идее права система воспитательной и обучающей деятельности в школе, направленной на создание условий для формирования у учащихся уважения к праву и государству; собственных представлений и установок, основанных на современных правовых ценностях общества; гражданской позиции; знаний, достаточных для защиты прав, свобод и законных интересов личности.

Библиографический список

1. Костяшкин Э.Г. *Теория и практика внеурочной работы общеобразовательной школы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1972.
2. Абатуров Е.И. Педагогические возможности интеграции учебной и внеучебной деятельности для воспитания экологической культуры подростков. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 5.
3. Мягкова А.П. *Формирование гражданской компетентности у старшеклассников в воспитательном пространстве современных средних общеобразовательных школ*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2014.
4. Власова, Е.Л. *Управление учебно-воспитательной системой развития гражданственности старших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2017.

References

1. Kostyashkin `E.G. *Teoriya i praktika vneurochnoj raboty obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1972.
2. Abaturov E.I. Pedagogicheskie vozmozhnosti integracii uchebnoj i vneuchebnoj deyatelnosti dlya vospitaniya `ekologicheskoy kul'tury podrostkov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 5.
3. Myagkova A.P. *Formirovanie grazhdanskoj kompetentnosti u starsheklassnikov v vospitatel'nom prostranstve sovremennyh srednih obsheobrazovatel'nyh shkol*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2014.
4. Vlasova, E.L. *Upravlenie uchebno-vospitatel'noj sistemoy razvitiya grazhdanstvennosti starshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 37.013.2

Shalomova E.V., senior teacher, Vladimir State University n.a. Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia),
E-mail: shalomova2013@mail.ru

MORAL EDUCATION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS. The article presents the author's research, based on testing in the Russian educational space of the modified program of foreign authors "Comprehensive development of social qualities of a person", forming in adolescents moral credo, responsible behavior, sanogenic thinking and rational culture. After carrying out experimental work with schoolchildren, the author concludes that the correct and systematic carrying out of preventive measures in the school environment, preventing the introduction of adolescents to chemical addictions, gives a positive result and forms their negative attitude to psychoactive substances, if carried out regularly, on time and is unobtrusive.

Key words: moral education, social maturity of a person, social immunity, self-esteem, adolescent addiction, communicative activity, lawful behavior.

E.V. Шаломова, ст. преп. Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: shalomova2013@mail.ru

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРЕВЕНЦИИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье представлено исследование автора, основанное на апробации в российское образовательное пространство модифицированной программы зарубежных авторов «Всестороннее развитие социальных качеств личности», формирующее у подростков нравственное кредо, ответственное поведение, саногенное мышление и эвохомологическую культуру. После проведения экспериментальной работы со школьниками, автор делает вывод, что правильное и планомерное проведение в школьной среде превентивных мероприятий, предотвращающих приобщение подростков к химическим зависимостям, даёт положительный результат и формирует у них негативное отношение к психоактивным веществам, если мероприятия проводятся регулярно, вовремя и носят ненавязчивый характер.

Ключевые слова: нравственное воспитание, социальная зрелость личности, социальный иммунитет, самооценка, подростковые аддикции, коммуникативная активность, планомерное поведение.

Нравственное воспитание – важная составляющая профилактики аддиктивных форм поведения подростков. Воспитание нравственного подрастающего поколения – задача не только родителей, учителей, но, прежде всего, государственных и общественных организаций. Безнравственность, индифферентность, аморфность – это реальная угроза национальной безопасности государства.

Анализируя образование как основополагающую дефиницию педагогики, мы констатируем, что понятие воспитание стоит перед термином обучение. Это не случайно, поскольку, как нам представляется, воспитанность детерминирует и способность к качественному обучению и усвоению компетенций, а, следовательно, определяет и степень социальной зрелости личности, её возможности сопротивляться деструктивным паттернам социума. Опираясь на работы незабвенного В.А. Сухомлинского, постулирую, что и сегодня чрезвычайно актуально не морализаторство и навязывание стереотипных поведенческих схем, а развитие уникальной индивидуальности, личностного роста детей и подростков. Помочь им в этом может педагог, неназойливо направляя на просоциальную реализацию и обретение истинного смысла жизни.

Сложность формирования нравственности подростков обусловлена и сложным физиологическим и психологическим этапом их жизни. В период взросления в организме подростка железами внутренней секреции вырабатывается в 30 раз больше гормонов, чем в организме взрослого человека, поэтому в это время он подвержен и депрессивным состояниям, и беспричинному беспокойству, и агрессии, и эйфории, и склонен экспериментировать с «запретными плодами» взрослой жизни – спиртными напитками, сигаретами, сексуальными перверсиями. Родители и педагоги должны быть готовы к таким сложностям в жизни подростка и стараться проявлять как можно больше внимания и участия к нему, понимать его, стараться сохранить и повысить свой авторитет через укрепление позитивной стратегии [1].

Сложные жизненные перипетии, в которые зачастую попадает подросток (неприятие сверстниками, давление со стороны родителей и педагогов), требуют от него особого самообладания, морально-нравственной устойчивости, развития социального иммунитета и силы воли. В такой период очень важное значение имеет наличие способности подростка отличать конструктивное от деструктивного, искать и находить выход из сложных жизненных ситуаций, делать правильный выбор и, в конечном итоге, позиционировать себя как сильную, самодостаточную личность. Эти задачи может решить лишь самостоятельный подросток, способный к самовоспитанию, самопознанию, самосовершен-

ствованию, самооценке, высказыванию и аргументированию своего мнения, умеющий не только выразить свою точку зрения, но и слушать и слышать собеседника.

Подростковые аддикции – склонность к алкоголизму, курение, употребление психоактивных веществ, являются теми негативными факторами, которые в период социализации молодого человека, препятствуют его духовно-нравственному развитию, формированию позитивных личностных качеств, социальной зрелости и социального иммунитета. В этой связи, родители, педагоги, общественные организации должны развивать нравственный потенциал подростков, способствуя формированию их богатого внутреннего мира, их идентичности (стремления быть индивидуальностью, способной ценить это качество и в других людях), развивать коммуникативную активность и способности, предоставлять возможность для самореализации в интересующих их видах деятельности. Развитие умения быть интересным, избегать и разрешать конфликтные ситуации эта стратегия будет формировать нравственный опыт подростка и помогать ему противостоять разрушительным соблазнам.

«Как ты относишься к своим родителям, так и твои дети будут относиться к тебе» – эта народная мудрость говорит о том, что для подрастающего поколения важен личный пример: положительный нравственный взрослый, который может выслушать, дать совет, поступки которого соотносятся с принципами нравственности – отзывчивый, ответственный, добрый, способный совершать добрые дела, лишённый двойных стандартов, чёрствости, равнодушия, прагматизма.

Проблема профилактики аддиктивного поведения подростков актуальна и в России и за рубежом, поскольку психологические и физиологические особенности несовершеннолетних идентичны. Страны Западной Европы (Германия и Франция) также уделяют большое внимание развитию самооценки и социальной компетентности, социальному закаливанию несовершеннолетних. Мы развивали необходимые качества несовершеннолетних, опираясь на превентивную программу немецких педагогов «Всестороннее развитие социальных качеств личности». Внедрение данной программы предполагает формирование у подрастающего поколения ценностных ориентаций, нравственной устойчивости, ответственного сознания, правомерного поведения, высокого уровня общей и правовой культуры.

Представленный сравнительно-сопоставительный анализ просоциального поведения подростков до и после реализации программы, позволяет сделать вывод, что внедрение превентивной программы «Всестороннее развитие социальных качеств личности» в адаптированном и модифицированном виде в рос-

сийское образовательное пространство, приносит положительные результаты и позволяет решить следующие задачи нравственного воспитания подростков:

- осознание ценностей как первичной внутренней потребности, иницирующей отношение к себе и к окружающим с точки зрения таких категорий, как ответственность, социальная зрелость, социальная закалённость, социальный иммунитет;
- формирование нравственного кредо личности и ответственного поведения;
- формирование саногенного мышления и эвохомологической культуры.

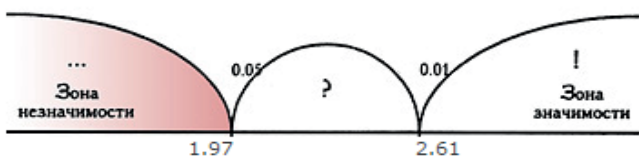
После проведения с подростками формирующего эксперимента по внедрению зарубежной превентивной программы «Всестороннее развитие социальных качеств личности» в российское образовательное пространство, мы провели итоговую диагностику склонности старшеклассников к зависимостям от наркотиков, спиртных напитков, табака. При проведении диагностики, для объективности результатов и выявления положительных или отрицательных изменений склонностей подростков к вышеперечисленным зависимостям, мы использовали те же методики, что и во время проведения констатирующего эксперимента.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов теста-опросника, выявляющего склонность подростков к зависимости от психоактивных веществ авторов В.В. Юсупова и В.А. Корзунина [2].

Аддитивная предрасположенность:

	1 выборка	2 выборка
Средние значения	2,48	1,75
Стандартное отклонение	2,36	1,57
количество опрошенных подростков	52	52

$$t_{\text{Эмп}} = 1,9, \\ t_{\text{кр.}} p \leq 0,05 = 1,97; p \leq 0,01 = 2,61.$$

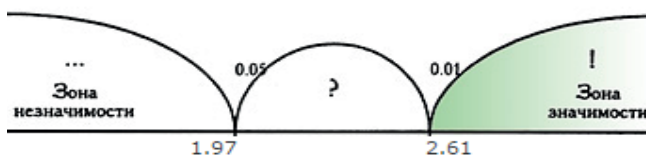


Полученное эмпирическое значение $t (1,9)$ находится в зоне незначимости.

Аддитивная склонность:

	1 выборка	2 выборка
Средние значения	2,85	1,63
Стандартное отклонение	2,35	1,47
количество опрошенных подростков	52	52

$$t_{\text{Эмп}} = 3,2 \\ t_{\text{кр.}} p \leq 0,05 = 1,97; p \leq 0,01 = 2,61.$$

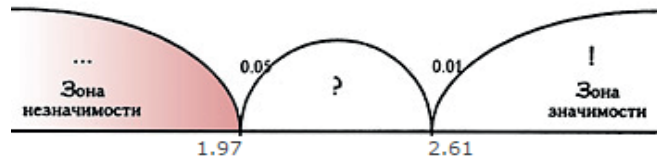


Полученное эмпирическое значение $t (3,2)$ находится в зоне значимости.

Аддитивное поведение:

	1 выборка	2 выборка
Средние значения	1,60	1,17
Стандартное отклонение	1,83	1,37
количество опрошенных подростков	52	52

$$t_{\text{Эмп}} = 1,4 \\ t_{\text{кр.}} p \leq 0,05 = 1,97; p \leq 0,01 = 2,61.$$

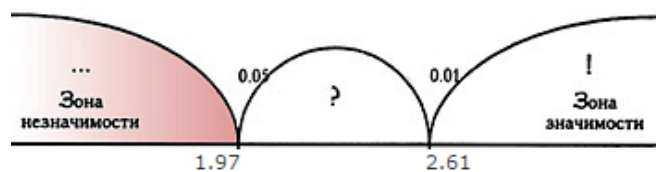


Полученное эмпирическое значение $t (1,4)$ находится в зоне незначимости.

Аддитивное расстройство:

	1 выборка	2 выборка
Средние значения	0,87	0,62
Стандартное отклонение	1,43	1,09
количество опрошенных подростков	52	52

$$t_{\text{Эмп}} = 1 \\ t_{\text{кр.}} p \leq 0,05 = 1,97; p \leq 0,01 = 2,61.$$

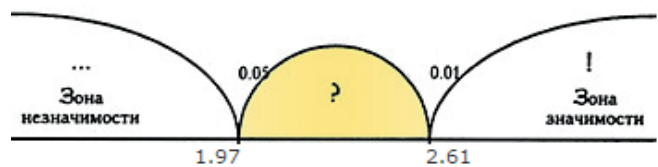


Полученное эмпирическое значение $t (1)$ находится в зоне незначимости.

Итого:

	1 выборка	2 выборка
Средние значения	7,79	5,17
Стандартное отклонение	7,11	4,46
количество опрошенных подростков	52	52

$$t_{\text{Эмп}} = 2,3 \\ t_{\text{кр.}} p \leq 0,05 = 1,97; p \leq 0,01 = 2,61.$$



Полученное эмпирическое значение $t (2,3)$ находится в зоне неопределенности.

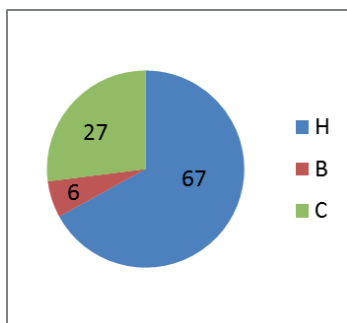
Полученные в результате исследования данные говорят о том, что при сравнительном анализе контрольной и экспериментальной групп, уровень аддитивной предрасположенности группы подростков, с которыми проводился формирующий эксперимент, ниже, чем в контрольной группе. Что касается аддитивной склонности, то в этом случае результаты сравнения групп несколько хуже, чем хотелось бы, но, в то же время, уровень склонности к аддитивному поведению контрольной группы выше, чем экспериментальной. Склонность к аддитивному расстройству у подростков контрольной группы также значительно выше, чем у подростков, с которыми проводился формирующий эксперимент. Подводя итог контрольному исследованию контрольной и экспериментальной групп, можно отметить несомненный эффект проведения занятий по программе «Всестороннее развитие социальных качеств личности», несмотря на то, что положительный результат не достигается легко и быстро.

Результаты исследования говорят о положительной динамике проведённого формирующего эксперимента. Безусловно, существуют группы подростков, подверженных риску употребления алкогольных напитков, но профилактическая работа и закрепление навыков противостояния данной зависимости в подростковой среде, значительно снижают этот риск.

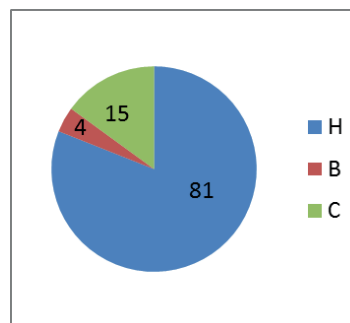
**Сравнительно-сопоставительный анализ результатов метода диагностики склонности подростков к различным зависимостям автора Г.В. Лозовой [3].
Уровни склонности подростков к алкогольной зависимости.**

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во подр.	%	Кол-во подр.	%
Н	35	67	42	81
С	14	27	8	15
В	3	6	2	4

Контрольная группа



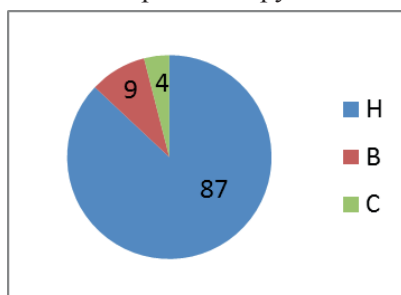
Экспериментальная группа



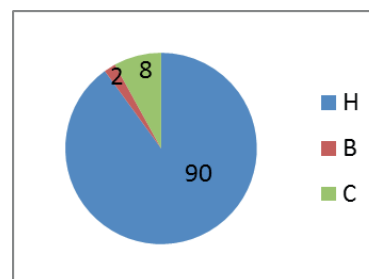
Уровни склонности подростков к табачной зависимости

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во подр.	%	Кол-во подр.	%
Н	45	87	47	90
С	2	4	4	8
В	5	9	1	2

Контрольная группа



Экспериментальная группа



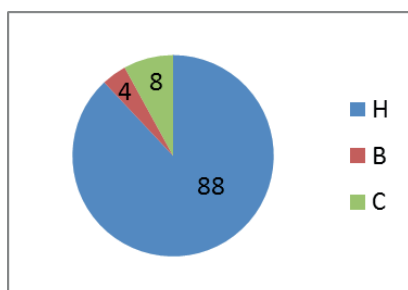
В результате исследования было выявлено, что результаты в экспериментальной группе лучше, чем в контрольной. Наша

работа показала необходимость проведения превентивных мер в школьной среде.

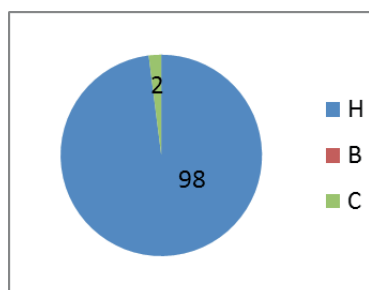
Уровни склонности подростков к наркотической зависимости.

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во подр.	%	Кол-во подр.	%
Н	46	88	51	98
С	4	8	1	2
В	2	4	0	0

Контрольная группа



Экспериментальная группа



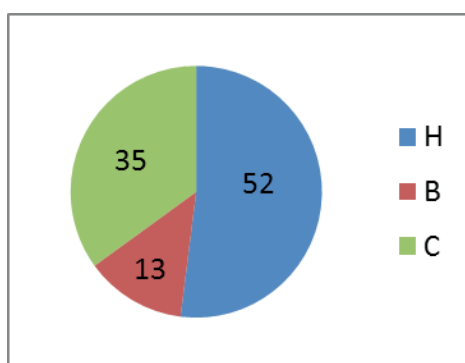
В результате исследования в экспериментальной группе подростков было выявлено, что у 98% учащихся имеется низкий уровень склонности к наркотической зависимости. Другими словами, более половины опрошиваемых старшеклассников имеет малый риск к возникновению наркотической зависимости. На основании этих данных, можно сде-

лать вывод, что профилактическая работа с данной группой подростков должна строиться на основе закрепления информации, усиления собственной отрицательной позиции по отношению к наркотикам, что, на наш взгляд, произошло благодаря и проведённому нами формирующему эксперименту.

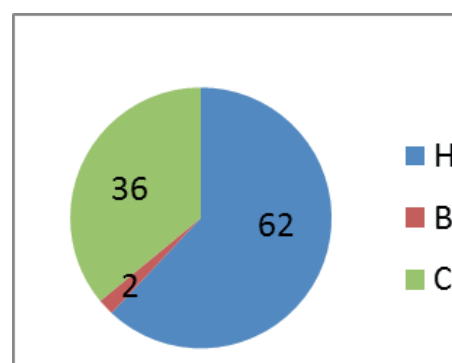
Уровни общей склонности подростков к зависимостям

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во подр.	%	Кол-во подр.	%
H	27	52	32	62
C	18	35	19	36
B	7	13	1	2

Контрольная группа



Экспериментальная группа



В результате проведённого нами исследования уровня общей склонности подростков к зависимостям, была получена положительная динамика роста устойчивости подростков к разного рода зависимостям. Считаем, что такие данные получены нами и, не в последнюю очередь, в результате проведённого с подростками формирующего эксперимента.

Анализ результатов проведённой диагностической методики выявления склонностей подростков к различным формам зависимостей автора Г.В. Лозовой, полученных в контрольной и экспериментальной группах, позволил выявить положительную динамику развития социальных качеств личности подростков, принявших участие в формирующем эксперименте и, как следствие, более высокий процент устойчивости у них к возникновению наркотической, алкогольной и табачной зависимостей.

Каждое занятие внесло свою лепту в тот результат, который мы получили в конце. После апробации зарубежной программы «Всестороннее развитие социальных качеств личности» в образовательные организации России в экспериментальной группе было отмечено, что подростки научились доброжелательно общаться как с педагогами, родителями, так и со сверстниками, научились выражать свои чувства, стали избегать деструктивных конфликтов, а позитивные конфликты решали просоциально, научились говорить нет деструктивным элементам, овладели самокритикой, развили духовность и нравственность, научились отделять зёрна от плевел, стали конструктивно проводить досуг, не прибегая к употреблению психоактивных веществ.

Закончив эксперимент, можно сделать вывод, что правильное и планомерное внедрение в школьную среду зарубежной программы «Всестороннее развитие социальных качеств личности» отвечает задачам и целям первичной профилактики аддитивных форм поведения подростков, то есть работа педагогов даёт положительный результат, если она проводится регулярно, вовремя и не носит навязчивый характер. Задачами нашего формирующего эксперимента были: открытие в подростках тех качеств, которые помогли бы им противостоять жизненным трудностям; формирование негативного отношения к психоактивным веществам; развитие навыков общения и взаимопонимания, умения слушать и анализировать мнения других людей, стремление улучшить качество своей жизни не потому, что так надо кому-то, а потому, что так хочется самому подростку.

Цель нашего исследования была достигнута, поскольку мы выявили отношение подростков к употреблению психоактивных веществ и, в то же время, в процессе занятий и бесед, подростки выражали своё мнение, не стеснялись высказываться по проблеме. Мы убедились, что польза от занятий однозначна, так как, на наш взгляд, проблема подростковых зависимостей заставила задуматься о своей личности всех участвующих несовершеннолетних и, надеемся, заронила нить сомнения у тех, кто положительно оценивал приём психоактивных веществ или их последствия.

Программа, считаем, исполнила свою роль сплочения учащихся и педагогов. Особую ценность имели мысли, идеи, сомнения подростков, которые возникли в процессе общения.

Библиографический список

1. Фортова Л.К. *Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков*: учебное пособие. Владимир: ВГПУ, 2006.
2. Юсупов В.В., Корзунин В.А. *Психологическая диагностика зависимого поведения*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
3. Лозовая Г.В. *Методика диагностики склонности подростков к различным зависимостям*. Available at: <http://psycabi.net/testy/485-tests-na-zavisimost-addicts>

References

1. Fortova L.K. *Social/no-pedagogicheskie osnovy profilaktiki alkogolizma i narkomanii sredi detej i podrostkov*: uchebnoe posobie. Vladimir: VGPU, 2006.
2. Yusupov V.V., Korzunin V.A. *Psichologicheskaya diagnostika zavisimogo povedeniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
3. Lozovaya G.V. *Metodika diagnostiki sklonnosti podrostkov k razlichnym zavisimostyam*. Available at: <http://psycabi.net/testy/485-tests-na-zavisimost-addicts>

Статья поступила в редакцию 12.05.18

УДК 378

Shibaev V.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia), E-mail: shibaevy_stv@mail.ru*

CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALIZATION. In this article, the urgency of a problem of forming the mathematical competence of university students is substantiated. The work defines the basics of a concept of mathematical competence and its structure. The author studies factors, on which the effectiveness of the formation of mathematical competence depends, and the criteria for the formation of competence. The research highlights an issue of developing education, instilling a sustainable motivation for studying mathematics and designing the content of discipline. The author also touches upon the role of the scientific and methodological base. The researcher defines the advantages and disadvantages of traditional teaching, lecture and practical classes, independent student work. In addition, the article gives a description of computer training and its role in the formation of mathematical competence.

Key words: **mathematical competence, model of forming mathematical competence, developing training, formation of sustainable motivation, traditional training, computer training.**

В.П. Шибеев, канд. пед. наук, доц. каф. математики Ставропольский государственный аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: shibaevy_stv@mail.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В данной статье обоснована актуальность проблемы формирования математической компетентности студентов университета, определена сущность понятия математической компетентности и ее структура. Рассматриваются факторы, от которых зависит эффективность формирования математической компетентности, и критерии формирования компетентности. В частности, речь идет о развивающем обучении, воспитании устойчивой мотивации к изучению математики и проектированию содержания дисциплины. Автор также затрагивает роль научно-методической базы. Определяет преимущества и недостатки традиционного обучения, лекционных и практических занятий, самостоятельной студенческой работы. Кроме этого, в статье даётся характеристика компьютерному обучению и его роли в формировании математической компетентности.

Ключевые слова: **математическая компетентность, модель формирования математической компетентности, развивающее обучение, формирование устойчивой мотивации, традиционное обучение, компьютерное обучение.**

Современная система преподавания прикладных и фундаментальных математических знаний должна обязательно обеспечивать возможность их конкурентоспособного конечного применения в профессии и удовлетворять потребности работодателей.

Формирование математической компетентности студентов университета – это педагогический процесс, реализуемый в несколько этапов. Согласно логике построения учебной дисциплины «математика», были выделены следующие этапы формирования математической компетентности студентов университета:

- мотивационно-целевой;
- содержательно-деятельностный;
- результативно-оценочный.

Эффективность формирования математической компетентности студентов университета зависит от ряда педагогических условий:

- проектирование содержания дисциплины;
- формирование устойчивой мотивации к изучению математики;
- применение инновационных технологий;
- использование эффективных форм самостоятельной работы студентов [1].

Первым условием для формирования математической компетентности студентов является развивающее обучение. Это направленность лично ориентированного образовательного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, уровень и особенности индивидуума. Педагогическое воздействие при таком обучении опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных обучаемых. Развивающее обучение в вузе представляет собой цель усложняющихся предметных задач, которые вызывают у студента потребность в овладении специальными знаниями и умениями в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия и мышления. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и уже сформировавшихся способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование идеи и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добывания» знаний и создания новых способов выполнения действия будущий инженер получает кон-

кретный результат в виде новых фактов. Таким образом, уже в процессе обучения будущий специалист поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

Второе условие заключается в формировании устойчивой мотивации к изучению математики. Выделение этого условия как одного из важнейших, способствует осознанию будущим специалистом роли математики в его профессиональной деятельности. Эта проблема стоит особенно остро в настоящее время, когда студенты соизмеряют изучение учебных предметов, прежде всего, с их профессиональной значимостью и повышением своей конкурентоспособности на рынке труда [2].

В качестве третьего условия было выбрано проектирование содержания дисциплины при формировании математической компетентности. При отборе содержания обучения важным является вопрос о том, как установить разумный баланс между фундаментальностью и профессиональной направленностью математической подготовки, без которого невозможно достичь ее высокого качества. Существуют различные средства моделирования направленного обучения, позволяющие моделировать элементы будущей профессиональной деятельности специалиста. К ним относятся, например, деловые игры. Однако специфика математики такова, что наиболее важным средством моделирования математического аспекта будущей профессиональной деятельности является решение профессионально направленных задач. Разработка комплексов профессионально направленных математических задач по всему курсу математики для применения их на лекциях, практических занятиях и в самостоятельной работе студентов в единстве с традиционными математическими задачами является одним из путей формирования математической компетентности студентов.

Научно-методическое обеспечение формирования математической компетентности студентов университета включает: традиционные методы обучения, информационные технологии, профессионально направленное обучение.

Традиционное обучение, по сути, соответствует самому понятию обучения. Вузовская лекция – это определяющее звено дидактического цикла обучения. Ее цель состоит в формировании ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В 30-е годы в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Однако эксперимент не оправдал себя. Резко снизился уровень знаний у студентов. В настоящее время наряду со сторонниками существуют и противники лекционного изложения учебного материала. Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уро-

вень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе.

Процесс обучения в высшей школе предусматривает практические занятия. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины, играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач. Практические занятия призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи [3].

В каком-то смысле все педагогические технологии являются информационными, поскольку учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но в современном понимании информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. Именно эти технологии по праву относят к инновационным, хотя они и реализуются достаточно давно.

Согласно новой образовательной парадигме, независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Таким образом, информационные технологии обучения следует понимать как приложения информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и, безусловно, всестороннего развития личности в ходе учебно-воспитательного процесса в университете.

Компьютерное обучение дает возможность решения широкого спектра дидактических задач за счет специальных ком-

пьютерных обучающих программ, расширяет информационную базу обучения (электронные библиотеки, отечественные и зарубежные базы данных, Интернет), позволяет выбрать индивидуальный темп обучения (адаптированные компьютерные программы). Практика применения математических методов для решения задач все шире опирается на функциональные возможности программных математических пакетов, среди которых наиболее известными являются Derive, MathCad, Maple, MatLab, Matematica. Использование многофункционального программно-математического обеспечения не только усиливает реализацию прикладного аспекта математического образования, но и привносит в профессиональную подготовку специалистов новые возможности. С точки зрения математической компетентности специалиста важным становится понимание уникальных вариативных возможностей различных инструментов для реализации различных способов решения и различных форм получения результатов при решении математических задач: методы точные и приближенные, результаты символьные (аналитические), численные, графические.

Как известно, личность формируется и развивается, прежде всего, в активной форме совместной и индивидуальной деятельности. Отсюда главная функция предметов в вузе – обучение способам решения разных задач с ориентацией не только на систему знаний для формирования целостной картины мира, но и на систему профессиональных и учебных умений и навыков.

Можно добиться формирования высокого уровня математической компетентности студентов нематематических специальностей лишь в том случае, когда студент будет иметь четкое представление о необходимости полученных знаний. Этого можно достичь, решая на занятиях математические задачи, связанные непосредственно с будущей профессиональной деятельностью, что является составной частью профессионально направленного обучения математике. Под профессиональной направленностью обучения математике мы понимаем такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения курса математики и моделируют познавательные и практические задачи профессиональной деятельности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Бова Т.И. Задачи как средство формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе обучения математике. *Омский научный вестник*. 2007; 3 (60).
2. Матвейкина В.П. Модель формирования математической компетентности студентов университета. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2012; 2 (138): 115 – 120.
3. Табачкова М.Ю., Борискина И.П. Интерактивные методы обучения в математике. *Интеграция образования*. 2014; Т. 18, № 3 (76): 65 – 70.

References

1. Bova T.I. Zadachi kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih inzhenerov v processe obucheniya matematike. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2007; 3 (60).
2. Matvejkina V.P. Model' formirovaniya matematicheskoj kompetentnosti studentov universiteta. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 2 (138): 115 – 120.
3. Tabachkova M.Yu., Boriskina I.P. Interaktivnyye metody obucheniya v matematike. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; Т. 18, № 3 (76): 65 – 70.

Статья поступила в редакцию 11.04.18

УДК 371

Elsieva M., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: uma-sh@mail.ru

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: uma-sh@mail.ru

THE RESULTS OF THE EXPERIMENT ON FORMATION COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES IN JUNIOR SCHOOL-CHILDREN. The article presents results of all stages of the experiment on forming communicative universal activities (CUA) in younger schoolchildren. The forming stage of the experiment is carried out using a group, in particular, a pair form of work of second-grade students. At this stage, pedagogical conditions are realized and the system of techniques aimed at the formation of CUA both in the classroom and in extracurricular activities is tested. The authors conclude that a well-thought-out systematic work carried out in a group (pair) form contributed to an increase in the level of development of CUA in second-graders. They want to come into contact with each other not only on personal matters, but mostly on learning begin to understand and control the process of their own learning activities, participate in its organization, management, control and adjustment.

Key words: communicative, universal actions, results of experiment, pedagogical conditions, system of techniques, diagnostics of development of communicative universal activities.

М. Эльсиева, аспирант каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,

E-mail: uma-sh@mail.ru

З.А. Магомеддубирова, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,

E-mail: uma-sh@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье изложен результаты всех этапов эксперимента по формированию у младших школьников коммуникативных универсальных действий. Формирующий этап эксперимента проводился, используя групповую, в частности, парную форму работы учащихся вторых классов. На этом этапе реализовались педагогические условия и проходила апробация системы методик, направленных на формирование КУД как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Авторы приходят к выводу о том, что продуманная систематическая работа, проводимая в групповой (парной) форме способствовала повышению уровня развития КУД у второклассников. Они с желанием вступают в контакт друг с другом не только по личным вопросам, но в большей части по учебе начинают, осознавать и контролировать процесс собственной учебной деятельности, участвовать в ее организации, управлении, контроле и корректировке.

Ключевые слова: коммуникативные, универсальные действия, результаты эксперимента, педагогические условия, система методик, диагностика развития КУД.

В настоящее время российская система образования претерпела реформирование, направленное на обновление содержания и разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Повышается научный интерес к коммуникативной сущности образования как одной из основных идей стандартов второго поколения. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования ориентируют на развитие важнейших социальных компетентностей школьников, в частности коммуникативных универсальных действий (КУД).

Поиском оптимальных путей и способов формирования коммуникативных учебных действий у школьников занимаются как ученые, так и практико-ориентированные специалисты. Вместе с тем отсутствуют исследования, посвященные проблеме формирования коммуникативных универсальных действий у младших школьников национальной школы. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

В контексте концепции универсальных учебных действий (УУД) коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивация достижения, инициативы, самостоятельности учащегося.

По данным ряда исследователей, от 15% до 60% учащихся начальных классов испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера. Действительно, наблюдения за первоклассниками показывают, что уровень развития у многих из них реальной коммуникативной компетентности далек от желаемого.

На начальной ступени образования особое значение приобретает готовность школьников к обучению не только и не столько на основе знаний, умений, навыков сформированных в той или иной степени в дошкольных учреждениях или в семье, сколько на базе умений: излагать приобретенные знания, выслушать собеседника, учителя и т.д., которые являются коммуникативными универсальными учебными действиями.

Одной из особенностей чеченской начальной национальной школы является то, что сохранившаяся национальные устои современная семья воспитывает детей младшего школьного возраста согласно традициям, так что организация образовательного процесса именно с этими детьми усложняется необходимостью включения их в коллективную и групповую формы деятельности и развития.

В силу сказанного нами исследуется проблема формирования КУД у младших школьников чеченской национальной школы

Были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Так, в ходе констатирующего эксперимента мы выявили уровень сформированности коммуникативных универсальных действий у учащихся 2-А и 2-В классов. Большинство учащихся находилось на среднем уровне сформированности данной группы действий.

Исследование проводилось в январе 2016 года с использованием следующих методов: беседа, анкетирование классного руководителя, диагностика уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий 2-х классов.

Для установления уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий нами использовалась диагностика «Что любит Мишка?».

Эта диагностика включает в себя текст и 5 заданий к нему: 3 тестовых задания и 2 – на поиск ответа в тексте.

Ответы детей были оценены по следующим критериям:

1. Способность самостоятельно принимать решения;
2. Умение аргументировать свою позицию;
3. Умение адекватно использовать свою речь.

Анализ анкетирования учащихся показал, что у 36% учащихся данного класса высокий уровень способности самостоятельно принимать решения, у 41% – средний, у 23% – низкий; у 23% учащихся высокий уровень умения аргументировать свою позицию, у 50% – средний, у 27% – низкий; у 23% учащихся высокий уровень умения адекватно использовать свою речь, у 68% – средний, у 9% – низкий.

Анкета для классных руководителей имела целью выявление используемых методов развития коммуникативных универсальных действий, поскольку данная деятельность не была отражена в школьной документации.

Анализ анкетирования показал, что классный руководитель считает коммуникативные универсальные действия одними из самых главных в обучении, так как учащиеся учатся совместно решать те или иные задачи. Самыми важными из них, по её мнению, являются умения работать в группе. Наиболее простой формой групповой работы является парная. Формирующий эксперимент мы начали с применения на уроках работы в парах.

В ходе формирующего эксперимента реализовывались следующие педагогические условия, выдвинутые в гипотезе:

1. Знакомство детей с правилами работы в группе;
2. Использование групповой рефлексии как итога работы в группе;
3. Постепенное введение различных форм групповой работы на уроках и во внеклассной деятельности.

Учащиеся любого возраста часто ищут помощи у своих соседей по парте. Ориентируясь на данную особенность, учитель формирует определенные пары, когда рассказывает учеников в классе. Для более плодотворной работы чаще за одной партой сидят следующие пары: сильный-слабый, более активный-менее активный, нуждающийся в поддержке-оказывающий поддержку и пр. Мы придерживались этого же подхода к созданию пар в классе.

Формирующий этап эксперимента заключался в апробации системы методик, направленных на формирование коммуникативных УД школьников. С целью формирования КУД осуществлялась целенаправленная работа при изучении всех

Таблица 1

Диагностика уровня сформированности КУД учащихся 2-х классов

Класс	Коммуникативные универсальные действия	
	Констат. этап (%)	Контроль. этап (%)
2-А	17,2	19,4
2-В	17,1	17,8

предметов и во внеурочной деятельности младших школьников. Строгая этапность деятельности привела к её полноценности, завершенности, что является одним из условий ее успешности.

Формируемые у младших школьников КУД позволили школьникам осознавать процесс собственной учебной деятельности, участвовать в ее организации, управлении, контроле и корректировке. Высокий уровень выполнения и переноса каждого действия развивал способность субъекта действовать самостоятельно, явился условием саморазвития личности.

Наши наблюдения показали, что действия самоорганизации и КУД взаимосвязаны, их целенаправленное формирование обеспечивает младшему школьнику скорейшее осознание процесса организации учебной деятельности и снижает возможность возникновения школьных трудностей в обучении.

Формирование коммуникативных универсальных действий осуществлялось в процессе самостоятельной работы школьников. Учащимся были предложены задания радиантного анализа текста, выполнения тестовых заданий, составление кроссвордов и др. Инструментарием к выполнению задания стали алгоритмы деятельности. Поскольку задания выполнялись в паре, группами, это создавало условия для формирования коммуникативных навыков, как-то: умение самостоятельно доносить свою мысль до других, давать развернутый ответ, аргументировать свою позицию и др.

Продуманная систематическая деятельность, проводимая в групповой форме, по нашему мнению, способствовала повышению уровня развития коммуникативных универсальных действий второклассников. Чтобы проверить результаты формирующего эксперимента, был проведен завершающий этап исследования – контрольный эксперимент.

На этом этапе эксперимента мы составили оперативный контрольный микросрез развития КУД школьников. Результаты отражены в таблице.

Динамика показателей в опытном 2-А классе и отсутствие таковой в контрольном 2-В хорошо демонстрирует разницу в развитии КУД.

По результатам проведенной работы можно сказать, что учащиеся стали активнее включаться в работу, второклассники с желанием вступают в контакт друг с другом не только по личным вопросам, но и по учебе. Они начинают контролировать процесс общения – направляют разговор в необходимую сторону, стараются задавать вопросы и доступно отвечать на них. Во время учебного процесса ученики 2А класса стали меньше отвлекаться в момент обсуждения задания. Результаты позволяют сделать вывод, что использование групповых форм работы благоприятно влияют на повышение уровня развития коммуникативных умений.

После качественной проверки и анализа работ учащихся для подтверждения правильности полученных результатов нами были применены количественные методы статистической обработки данных. Так, сравнение значений средних арифметических для экспериментального класса до формирующего эксперимента и после него указывает на рост уровня развития коммуникативных УД у второклассников.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод, что использование выделенных педагогических условий оказывает эффективное влияние на развитие коммуникативных УД младших школьников.

Библиографический список

1. Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке. *Наука и школа*. 2016; № 6: 36 – 37.
2. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
3. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. *Учим детей общению. Характер, коммуникабельность*: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 2010.
4. Михайлова И.М. *Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности*. Псков: ПГПУ, 2015.
5. Мудрик А.В. *Общение как фактор воспитания школьников*. Москва: Педагогика, 2014.
6. Эльсиева М.С., Магомеддиброва З.А. К вопросу о формировании у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий. *Мир науки, культуры и образования*. 2016; 6 (61): 136 – 138.

References

1. Abasov Z.A. Proektirovanie i organizaciya gruppovoy raboty uchaschihsya na uroke. *Nauka i shkola*. 2016; № 6: 36 – 37.
2. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
3. Klyueva N.V., Kasatkina Yu.V. *Uchim detej obscheniyu. Harakter, kommunikabel'nost'*: Populyarnoe posobie dlya roditel'ey i pedagogov. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2010.
4. Mihajlova I.M. *Formirovanie kommunikativnyh umenij mladshih shkol'nikov s ispol'zovaniem naglyadnosti*. Pskov: PGPU, 2015.
5. Mudrik A.V. *Obschenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika, 2014.
6. El'sieva M.S., Magomeddirova Z.A. K voprosu o formirovanii u mladshih shkol'nikov kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh deystvij. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 136 – 138.

Статья поступила в редакцию 28. 04.18

УДК 378.14.014.13

Yavoruk O.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: yavoruk@gmail.com

Selensky V.I., Cand. of Sciences (Physics), Head of Department, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: yavoruk@gmail.com

Orlov A.V., Cand. of Sciences (Physics), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: yavoruk@gmail.com

DISCIPLINE OF PHYSICS AND THE GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF BACHELORS FOR TECHNICAL SPHERES. The article deals with starting points for the inclusion of the physics university course into the curricula for teaching bachelors of technical directions. It assesses short-term and long-term perspectives for profiling with the following consequences of reduction and dissolution of physics in a special discipline, clarifies the role and fundamental importance of the competence pedagogical paradigm in this ambiguous and multifaceted process. The radical opposition to this point of view implies a further sustainable development of the physics course, with a proportionate increase of the attention to the implementation of professionally significant interdisciplinary relationships based on balancing in the framework of the well-known opposition to the narrow professionalism and broad universalism.

Key words: physics teaching, bachelors training, university physics course, trends in physical education, curriculum.

О.А. Яворук, д-р. пед. наук, проф., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: yavoruk@gmail.com

В.И. Зеленский, канд. физ.-мат. наук, доц., зав. каф., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: yavoruk@gmail.com

А.В. Орлов, канд. физ.-мат. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: yavoruk@gmail.com

ДИСЦИПЛИНА «ФИЗИКА» И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье определяются исходные пункты включения университетского курса физики в учебные планы подготовки бакалавров технических направлений, оцениваются краткосрочные и долгосрочные перспективы профилизации с вытекающими последствиями редукции и растворения физики в специальных дисциплинах, уточняется роль и фундаментальное значение компетентностной педагогической парадигмы в этом неоднозначном и многоплановом процессе. Радикальное противостояние этому предполагает дальнейшее устойчивое развитие курса физики с соразмерным усилением внимания к реализации профессионально значимых междисциплинарных связей на основе балансирования в рамках известного противостояния узкого профессионализма и широкого универсализма.

Ключевые слова: обучение физике, подготовка бакалавров, университетский курс физики, тренды развития физического образования, учебные планы.

Целевыми установками в реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения являются компетенции, полученные обучающимся в ходе обучения. При этом под результатами обучения понимаются некоторые наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля образовательной программы, так и для программы в целом [1]. Под термином «компетенция» понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Изменение структуры требований образовательных стандартов, определяющих основные образовательные программы по направлениям подготовки, делает принципиально возможным редукцию дисциплины «Физика» при разработке учебных планов [1].

Первоначальная идея состояла в том, что компетентностная парадигма предполагала не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а владение ими в комплексе [2]. Соответственно этому среди главных целей обучения появлялась цель формирования не знаний, умений и навыков, а ключевых компетенций [3]. На этой основе осуществлялось бы построение методики преподавания [4].

Но дело пошло дальше задуманного, и на повестке дня компетентностных идеологов и практиков возникли вопросы редукции непокорных и принципиально некомпетентизируемых фундаментальных областей высшего профессионального образования.

Дело в том, что дальнейшее последовательное и логичное развитие идей редукции предполагает завершение этого процесса растворением, например, систематического курса физики в содержании профессиональных дисциплин, а если смотреть ещё дальше, то в указанном направлении проглядывается и частичный или полный отказ от классической дисциплинарной структуры обучения.

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании внедряется авторитарно в условиях конфронтационного двоемыслия. Двоемыслие социального (общественного) заказа на профессиональное образование – официальное (документированное, мёртвое, сформулированное в нечитаемых противоречивых текстах) и живое (воплощенное в человеческих желаниях, рождающееся в общении с другими людьми, техникой и природой). Одно – фальшивое, другое – настоящее.

Сказать, что является новостью в житейско-бытовых реалиях, нельзя. Подобными явлениями наполнены и другие аспекты нашей жизни (национальность «по паспорту» и «по собственной идентичности», проживание «по прописке» и «по адресу», образование «по диплому» и «фактическое»), иногда комичные (золотые медалисты, пишущие с ошибками), иногда трагические (водители, не знающие правил дорожного движения).

Проблемы очевидны – неупорядоченный понятийно-терминологический аппарат [5], произвольная структура компетенций, волюнтаристский подход к определению их функций и роли в об-

разовательном процессе, парадоксальная диагностика и оценка уровней компетенций, механическая переформулировка практических методик обучения и др.). Перспективы компетентностного подхода спорны и туманны и в ближайшей, и в среднесрочной, и в дальнесрочной перспективах.

На внедрение неосмысленной теоретической парадигмы жёстко накладываются стремительно сжимающиеся социально-экономические рамки. Неумолимое авторитарное и необсуждаемо решительное сокращение академической нагрузки преподавателей (реализуемое через ликвидацию консультаций, контрольных работ, расчётно-графических заданий студентам, аудиторных часов, выделяемых на проведение зачётов, уменьшение объёма лекций, семинаров и практических занятий, увеличение численности потоков и т. д.) – известная ловушка, пред-ликвидационный этап функционирования системы образования.

К этому же ведут формализация общения с преподавателем, дистанционирование источника знаний, знатока, эксперта и умельца: «Стать знатоком, так же как и стать умельцем, можно лишь в результате следования примеру в непосредственном личном контакте; здесь не помогут никакие инструкции» [6, с. 87 – 88].

При таком развитии преподаватели фундаментальных учебных дисциплин постепенно или сразу становятся ненужными. Прагматическое следование «производственной необходимости», сформулированное «работодателями», приводит к закономерному изъятию «ненужных» и «сложных» вопросов физики и математики.

Из выгод мы приобретаем сиюминутное увлечение обеспечением работой / нагрузкой / зарплатой / вознаграждением своих / нужных/безопасных сотрудников / преподавателей в известной и увлекательной игре административного выживания.

В другой плоскости этой проблемы решит определяющий до сих пор ответ на вопрос, что же лежит в центре (ядре, основе) высшего профессионального образования – фундаментальная академическая подготовка (фундаментальные компетентности) или прикладные профессиональные вопросы (прикладные компетентности).

Многие не считают эту дилемму принципиальной, считая, что жизнь сама всё расставит на свои места. В конце концов, подобного рода вопросы уже вставали и перед наукой, и перед образованием уже раз: что в центре – «Земля или Солнце?», «Человек или Природа?», «Учитель или Ученик?», «Справедливость или Милосердие?». В нашем случае, если мы ориентированы на использование уже готовых (приобретённых за границей) приборов, установок, технологических процессов, а не на создание своих собственных оригинальных технологий.

Прагматическая ориентация на растворение академических вопросов образования в прикладных ведёт за собой закрытие интеллектуальных путей, а в дальнейшем авторитарный запрет на развитие.

В таких условиях через барьеры «прикладного» образования может пробиться лишь исследователь (изобретатель), ори-

ентированный на побег из системы, маргинал и изгой, одиночка, смеющийся над запретами и авторитетами, плесенью тысячелетий. Но современной информационно-технологической цивилизации для выживания нужен массовый интеллект, живущий на дистанции от прагматической необходимости сиюминутного выживания, отказавшийся от идеологии законченности и окончательности интеллектуального образования.

Что же лучше: узко профессионализированный прагматик или фундаментально образованный мечтатель? Какой выбор уже делала наука в похожих обстоятельствах? Что выбирает научное сообщество из противостояния «Коперниканская модель VS Птолемеяевская система мира» и почему? И та и другая модели решают практические проблемы примерно с одной степенью точности.

Но выживает модель Коперника. Есть и ответ, почему: «...коперниканские оси вращения являются инерциальными, птолемеяевские же нет, а Земля вращается по отношению к локальным инерциальным осям» [7, с. 48].

В ложных представлениях о соотношении фундаментального и прикладного образования фундаментальный аспект элиминируется, а обучение сводится к штудированию и заучиванию инструкций, законов, правил, циркуляров и т.д. «А что мы можем сделать?» – спрашивает преподаватель, эти правила существуют объективно, вне процесса обучения. «А зачем мне это нужно?» – спрашивает студент.

В фокусе профессиональной деятельности может оказаться любое знание, иногда совершенно неожиданно для нас становясь явным и актуальным. Не обладая соответствующим знанием, мы можем и не увидеть проблемы. Но проблема не исчезает от того, что мы её не видим: физика позволяет увидеть и разглядеть то, что не видно обыденному здравому смыслу.

Знающий профессионал следует инструкциям своего профессионально значимого знания, выраженного в форме исключительно строгих и однозначных знаковых структур или текстов, понятных ему. Но в том то и дело, что такой «объективистский» подход требует, чтобы познающий субъект функционировал в соответствии со строгими нормами, то есть неразумно» [6, с. 274].

Прикладное образование неразумно в своих исходных положениях и по полученному результату. Оно доктринально порождает неразумного профессионала. Динамические формы, инвариантные по отношению к непрерывно меняющемуся содержанию знания характерны для универсального образования: ценность постижения различий превышает ценность постижения единообразия.

Тем не менее, процесс формирования учебных планов лежит в области откровенно мифологизированных установок людей, чей практический опыт ограничивается лишь работой с документами, а вопрос, правомерно ли вторжение в области, в которых компетентный составитель не является специалистом, да ещё с явно обозначенными редуцированными намерениями, отбрасывается с порога.

Конечно же, с близкого расстояния, на малых временных масштабах, не всегда можно понять, что ближе к истине, а что дальше от неё. Но мы обладаем богатым и уже многовековым, и даже транснациональным экспериментальным педагогическим багажом разнообразного предъявления физики на всех этапах обучения.

Неразумно и глупо отказываться от того, что у нас так хорошо получается, оставлять в забвении способы исправления тех ошибок, которые мы уже не раз совершали, создавать неразрешимые проблемы там, где великими предшественниками проложен ясный и понятный путь.

Библиографический список

1. Лагерев А.В., Попков В.И., Горленко О.А. Компетентностный подход и ФГОС третьего поколения. *Инженерное образование*. 2012; № 11: 36 – 41.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005; № 4:19 – 27.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 34 – 42.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 58 – 64.
5. Тулькибаева Н.Н., Шрейнер Р.Т. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования. *Образование и наука*. 2008; № 2: 55.
6. Полани М. *Личностное знание. На пути к посткритической философии*. Благовещенск: БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 1998.
7. Whittaker Edmund. *Obituary Notice on Einstein*. "Biographical Memoirs Fell. R. Soc.", 1955.

References

1. Lagerev A.V., Popkov V.I., Gorlenko O.A. Kompetentnostnyj podhod i FGOS tret'ego pokoleniya. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012; № 11: 36 – 41.
2. Andreev A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2005; № 4:19 – 27.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 34 – 42.
4. Hutorskoj A. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 58 – 64.
5. Tul'kibaeva N.N., Shrejner R.T. Kompetentnost' i kompetencii kak teoretiko-pedagogicheskaya problema kachestva obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2008; № 2: 55.
6. Polani M. *Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii*. Blagoveschensk: BGK Im. I. A. Bodu'ena De Kurten'e, 1998.
7. Whittaker Edmund. *Obituary Notice on Einstein*. "Biographical Memoirs Fell. R. Soc.", 1955.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 372.881.161.1

Yang Haiyan, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: haiyanyang1989@gmail.com

THE ASSOCIATIVE POTENTIAL OF THE LEXEME ИНТЕЛЛИГЕНТ AND ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ IN TEACHING RUSSIAN FOR CHINESE PHILOLOGY STUDENTS. The article reveals associative potential of the lexeme *интеллектуал* (intellectual) and *интеллектуальность* (intellectuals) in the consciousness of Russian and Chinese native speakers. Based on the data of "Russian Associative Dictionary", researched by Yu.N. Karaulov, and a free associative experiment conducted among Chinese students, the main areas of association are distinguished and compared, indicating the uniqueness of national cultures and world views. As a conclusion, it is necessary to take into account the particularity of the lexical associative potential when incorporating the linguistic-cultural character "Russian intellectuals" into the content of Russian language teaching for philological students.

Key words: linguistic-cultural character, language world vision, associative potential of vocabulary, associative direction.

Ян Хайянь, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: haiyanyang1989@gmail.com

АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМ *ИНТЕЛЛИГЕНТ* И *ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ* В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье выявляется ассоциативный потенциал лексем «интеллигент» и «интеллигенция» в сознании носителей русского и китайского языков. На основании данных «Русского ассоциативного словаря» Ю.Н. Караулова и свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди китайских студентов, выделяются и сопоставляются основные направления ассоциирования, свидетельствующие об уникальности национальных культур и мировоззрений. Делается вывод о необходимости учёта особенностей ассоциативного потенциала лексики при включении в содержание обучения студентов-филологов лингвокультурного типажа «русский интеллигент».

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, языковая картина мира, ассоциативный потенциал слова, направление ассоциирования.

В рамках антропоцентрического подхода к описанию русского языка, выступающего в качестве предмета обучения, усилилась внимание лингвистов и методистов к важнейшим фрагментам русской языковой картины мира, а также к сложным явлениям, интегрирующим в своем содержании языковые и культурные составляющие. К таким явлениям относится и феномен лингвокультурного типажа, который определяется как узнаваемый образ представителя определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [1, с. 8], в который был включен ряд лингвокультурных типажей, уже описанных лингвокультурологами: русский интеллигент, русский дворянин, русский богатырь и др. На вопрос: «Объясните, как вы понимаете, кем являются эти люди. Что вы знаете о них?» были получены ответы, большей частью свидетельствующие об отсутствии четких представлений китайских студентов о русских лингвокультурных типажах. Это, прежде всего, касается лингвокультурного типажа «русский интеллигент», без знания которого, профессиональная компетенция студентов-филологов не может быть сформирована.

С целью выявления представлений китайских студентов-филологов, изучающих русский язык о лингвокультурных типажах, в 2017 году в РГПУ им. Герцена был проведен опрос (50 человек), в который был включен ряд лингвокультурных типажей, уже описанных лингвокультурологами: русский интеллигент, русский дворянин, русский богатырь и др. На вопрос: «Объясните, как вы понимаете, кем являются эти люди. Что вы знаете о них?» были получены ответы, большей частью свидетельствующие об отсутствии четких представлений китайских студентов о русских лингвокультурных типажах. Это, прежде всего, касается лингвокультурного типажа «русский интеллигент», без знания которого, профессиональная компетенция студентов-филологов не может быть сформирована.

Так, восемь из пятидесяти аспирантов ответили, что не знают, кто такой русский интеллигент. Остальные студенты дали следующие ответы: образованный, умный, это человек, который много знает, тот, кто знает много и может мудро использовать свои знания, служит обществу и государству, писатель, художник, музыкант, политик, чиновник, поэт, ученый, профессор вузов и др. Среди имен русских интеллигентов были названы Гагарин, Горький, Достоевский, Лермонтов, Ленин, Путин, Пушкин, Сталин, Толстой, Тургенев, Чехов. Как видно, китайские студенты не точно определяют значение слово интеллигент, и не имеют точного представления об этом лингвокультурном типаже.

Несмотря на то, что лингвокультурный типаж «русский интеллигент» исследовался как в лингвокультурологическом [1], так и в лингвометодическом аспектах [2], его содержание не было осмыслено на фоне китайской лингвокультуры.

Для того чтобы выявить и сопоставить представления представителей русской и китайской лингвокультур к интеллигентам и интеллигенции, мы обратились у данным психолингвистических экспериментов. Как известно, для выявления отношения носителей языка к важнейшим явлениям культуры в психолингвистике эффективно используется метод свободного ассоциативного эксперимента: «Получаемое в результате проведения такого эксперимента ассоциативное поле того или иного слова-стимула – это не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [3, с. 140]. При сопоставительной направленности исследований необходимо учитывать результаты особого направления психолингвистики, обращенного к национально-культурному аспекту ассоциаций (А.А. Залевская, Н.В. Уфимцева и др.). Несовпадение национально-культурных ассоциаций, являющихся отражением не поддающихся вербализации особенностей национальной культуры и ментальности, создают имплицитную, «закодированную» для иностранных студентов зону содержания лексических единиц и требуют разработки методики ее экспликации в содержании обучения РКИ.

Основным лексикографическим изданием, позволяющим определить наличие несовпадений национально-культурных ассоциаций, являются словари ассоциативных норм того или иного языка. Для реализации задач данного исследования были рассмотрены материалы «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС). Предварительный анализ толковых словарей русского языка показал, что наибольшее количество значений в слове *интеллигент* выделено в Современном толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой (2005): 1. Представитель интеллигенции (толкование лексемы *интеллигенция* в данном словаре: социальная группа лиц, профессионально занимающихся умственным – преимущественно сложным и творческим – трудом, развитием и распространением образования и культуры и отличающихся высотой духовно-нравственных устремлений, обостренным чувством долга и чести; разг. Лица умственного труда). 2. разг. Образованный, воспитанный, культурный человек. 3. разг. Человек, чье социальное поведение отличается безволием, бездействием, сомнениями (обычно с оттенком порицания или презрительности).

На стимулы *интеллигент* и *интеллигенция* в РАС зафиксировано большое число реакций. В учебных целях можно выделить следующие основные векторы ассоциирования [4].

Во-первых, это реакции, воспроизводящие семантику слова, зафиксированную толковыми словарями:

- 1) реакции, связанные с умственными способностями человека: *умный, ум, мудрый* (первое значение в толковом словаре);
- 2) реакции, указывающие на воспитанность человека: *культура, культурный, образованный, образования, воспитанный, воспитанность* (второе значение в толковом словаре);
- 3) реакции, связанные со сферой деятельности: *наука, культура, образование, революция* (первое значение в толковом словаре).

В ассоциативном поле, зафиксированном в РАС, можно выделить векторы, не нашедшие отражения в семантике лексемы:

- 1) реакции, связанные с родной страной: *русская, российский, советская*;
- 2) реакции, связанные с внешностью интеллигента: *очки, шляпа, галстук, костюм, усы*;
- 3) реакции, указывающие на занятие, профессию: *профессор, ученый, дипломат, студент, инженер, учитель*;
- 4) реакции, содержащие позитивную оценку моральных качеств: *высокоморальный, великодушна, передовая, утонченность, порядочность, избранная, и др.*;
- 5) реакции, содержащие негативную оценку характера и моральных качеств человека: *вшивый, вонючий, забитый, зануда, нищий, нудный, хреновый, дурная, безмозгая, поганая, и др.*;
- 6) реакции, содержащие прецедентные имена: *Чехов, Сахаров А.Д., Явлинский*.

Таким образом, понятия *интеллигент* и *интеллигенция* связаны в сознании носителей русского языка, прежде всего, с умом (ум, умный, мудрый), с родиной (русская, советская), а также с культурой и воспитанностью (культурный, воспитанный). Частотными являются реакции, указывающие на характер деятельности интеллигенции (наука, образование, культура, и др.) и внешности интеллигентного человека (очки, шляпа, костюм). Показательным является большое число оценочных реакций, как положительных (высокоморальный, великодушна, передовая, утонченность и др.), так и отрицательных (вшивый, вонючий, забитый, зануда и др.).

Наряду с анализом материалов РАС, для определения содержания ассоциативно-вербального поля на стимул 知识分子

[zhīshì fēnzǐ] (интеллигент/интеллигенция) был проведен свободный ассоциативный эксперимент, целью которого было сопоставление ассоциативного фона к стимулам *интеллигент* и *интеллигенция* у носителей русского и китайского языков.

Свободный ассоциативный эксперимент проводился среди 50 китайских аспирантов из разных факультетов РГПУ им. А.И. Герцена, которым было предложено записать свободные ассоциации на стимул 知识分子 (интеллигент/интеллигенция).

Предварительно следует отметить, что в толковых словарях китайского языка лексема 知识分子 [zhīshì fēnzǐ] – (интеллигент) получает следующие толкования: Люди, которые имеют высокий уровень образования, занимаются умственным трудом: например, научные работники, учителя, врачи, журналисты, инженеры и так далее [5, с. 1668].

В китайских словарях указывается на то, что интеллигенция возникла на основе классовой дифференциации. Интеллигенция – это не отдельный класс, а люди, принадлежащие к разным классам. В современном обществе, с обобществлением производства, когда наука и техника достигла огромной производительности, многие интеллигенты своим умственным трудом непосредственно участвуют в процессе производства. В настоящее время интеллигенты в общественном производстве и истории играют все более важную роль, их число значительно увеличивается. В революционном движении они зачастую играют роль пионера и моста между классами. После образования нового Китая, китайская интеллигенция в целом стала частью рабочего класса и является опорной силой Коммунистической партии [6].

В результате проведенного ассоциативного опроса были получены следующие ассоциации:

Очки **18**; учитель, преподаватель, профессор **16**; образование **15**; воспитанный, культура, знание, писатель, ученые **13**; Лу Сюнь, культурная революция, 'образованная молодежь', книги **10**; 'Движение 4 мая', 1977г. восстановили Гаокао (КНР), Чэнь Дусю, Цюй Цюбо, врач, велосипед, литература, интеллигент паршивый, очень низкая в эпохе Юаньской (монгольской) династии, скромный, плоды искусственных трудов, вежливый, воспитание и образование, уважаемые, Конфуция, 'сердитая молодежь', правительственные чиновники, диссертационный совет, непорочный, музыканты, литературное семейство, корифей литературы, университет, вооруженное лицо, террорист, учебное заведение, упрямый, (чайный) стакан, эрудация, высшее руководство компании **5**.

Результаты опроса свидетельствуют об определенных различиях в отношении к интеллигенции у носителей русского и китайского языков. Китайские респонденты выделяют *интеллигента*, прежде всего, по внешности (очки), по конкретному занятию (учитель, преподаватель, профессор), при этом гораздо реже обращают внимание на образованность и воспитанность человека.

Следует отметить, что понятие интеллигенции связано в сознании носителей китайского языка с рядом важных исторических событий в Китае. Например, реакция 'Движение 4 мая' отражает события, связанные с массовым антиимпериалистическим (преимущественно антияпонским) движением в Китае в мае – июне 1919 года. Оно развернулось в ответ на решение Парижской мирной конференции не возвращать Китаю захваченные Японией бывшие германские концессии в провинции Шаньдун. Начало этих событий связано со студенческой демонстрацией протеста в Пекине против этого решения 4 мая 1919 г. 'Движение 4 мая' ускорило распространение марксизма в Китае. В широком

смысле движение 4 мая обозначило поворот во взглядах китайской интеллигенции: массовую переориентацию с традиционной культуры на вестернизацию. Движение затронуло все стороны интеллектуальной жизни Китая: оно ознаменовалось распространением разговорного языка байхуа, пересмотром конфуцианских этических норм, критикой традиционной историографии, новыми требованиями к образованию. Реакция '1977 г. восстановили Гаокао' связана с единым государственным экзаменом для выпускников школ (гаокао) – самым важным экзаменом в вузы КНР. Выпускники, успешно сдавшие гаокао согласно полученным на экзамене баллам, зачисляются в вузы страны. Современная система гаокао была введена в 1952 году, в 1966 году в связи с событиями культурной революции ее отменили, а затем восстановили в 1977 году. Реакция 'сердитая молодежь' называет патристично, националистично или критично настроенных молодых китайцев, которые недовольны существующим положением и хотят его изменить. Реакция 'образованная молодежь' называет молодых людей, которые добровольно или насильственно были направлены на работу из городов в сельские районы или в войсковые соединения (с 1950 года до окончания Культурной революции). Большинство из этих людей фактически имеют только среднее образование. Эти положенные отпечаток истории слова и выражения хорошо известны носителям китайского языка, а для носителей иной культуры не доступны.

Как показали реакции, понятие интеллигенции (知识分子) связано в сознании носителей китайского языка с прецедентными именами. Это, прежде всего, имена исторических лиц. Лу Синь (1881 – 1936) – китайский писатель, оказавший большое влияние на развитие литературы и общественно-политической мысли Китая первой половины XX века. Считается основоположником современной китайской литературы. Наиболее известные произведения: «Подлинная история А-Кью», «Дневник сумасшедшего». Чэнь Дусю (1879 – 1942) – китайский революционер и политик, философ, один из основателей и первый генеральный секретарь Коммунистической партии Китая. Зачинатель и идейный вдохновитель «Движения за новую культуру». Основатель журнала «Синь циннянь» (рус. Новая Юность). Цюй Цюбо (1899 – 1935) – китайский публицист, прозаик и литературный критик, пропагандист марксизма, общественный деятель, один из основателей и руководителей Коммунистической партии Китая на ранних этапах её существования.

Некоторые реакции (например, вооруженное лицо, террорист) по смыслу далеки от 知识分子 (интеллигент/интеллигенция), но связаны с китайским словообразованием, поскольку они имеют схожую конструкцию (知识分子, 武装分子, 恐怖分子).

Таким образом, материалы РАС, а также дополняющие его данные ассоциативного эксперимента, проведенного среди китайских аспирантов, позволяют выявить как сходные, так и различные направления ассоциирования. В русском языковом сознании более важными оказываются умственные способности и нравственный облик интеллигента. Носители китайского языка относятся к интеллигенции с точки зрения ее роли в истории, политике, и жизни общества. Китайцы обращают больше внимания на внешний вид, статус и общественную позицию интеллигента.

Интеллигент и интеллигенция в сознании носителей русского языка получают амбивалентную оценку (как положительную, так и отрицательную), в то время как у китайцев – преимущественно положительную.

Эти различия должны быть учтены в содержании обучения русскому языку китайских студентов-филологов.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия: *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сборник научных трудов*. Под редакцией В.И. Карасика, Волгоград: Парадигма, 2005.
2. Васильева Г.М. *Умом Россию не понять*. Санкт-Петербург: Сударыня, 2000.
3. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. *Этнокультурная специфика языкового сознания*. Москва: Ин-т языкозн. РАН, 1996.
4. *Русский ассоциативный словарь*. В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7 000 стимулов. Под редакцией Ю. Н. Караулов, Москва: АСТ. 2002.
5. *Современный китайский словарь* (6-е издание). Под редакцией Института языкознания китайской академии общественных наук, Пекин, 2012.
6. Xia zhengnong, Цыхай «Море слов». Шанхай, 2009.

References

1. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya: *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sbornik nauchnyh trudov*. Pod redakciej V.I. Karasika, Volgograd: Paradigma, 2005.
2. Vasil'eva G.M. *Umom Rossiyu ne ponyat'*. Sankt-Peterburg: Sudarynya, 2000.

3. Ufimceva N.V. Russkie: opyt esche odnogo samopoznaniya. *‘Etnokul’turnaya specifika yazykovogo soznaniya*. Moskva: In-t yazykozn. RAN, 1996.
4. *Russkij associativnyj slovar’*. V 2 t. T. 1. Ot stimula k reakcii: Ok. 7 000 stimulov. Pod redakciej Yu. N. Karaulov, Moskva: AST. 2002.
5. *Sovremennyj kitajskij slovar’* (6-e izdanie). Pod redakciej Instituta yazykoznanija kitajskoj akademii obschestvennyh nauk, Pekin, 2012.
6. Xia zhengnong, *Cyhaj «More slov»*. Shanhaj, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 378

Karamanova M.L., Cand. of Art Criticism, senior teacher, Krasnodar State Institute of Culture (Krasnodar, Russia),

E-mail: karaman86@yandex.ru

Mikhailova O.S., Cand. of Sciences (Art Criticism), senior teacher, Altai State University (Barnaul, Russia),

E-mail: argentum-ol@mail.ru

Murzha G.Sh., senior lecturer, Moscow State Conservatory n.a. P.I. Tchaikovsky (Moscow, Russia), E-mail: murzha@gmail.com

THE PHENOMENON OF INTERNET ADDICTION AND ITS IMPACT ON STUDENTS MAJORING MUSICAL INSTRUMENTAL ART. The results of empiric research on identification of the level of Internet addiction among music students of higher education are presented. The aptitude of the students who choose artistic specialization to the Internet addiction, as well as its influence on the performing activity are considered by the authors. On the basis of the getting results, the researchers make a conclusion, that the Internet addiction is one of the factors, which influences the concert performance reliability destructively, because it promotes the rise of the level of personal anxiety, the decrease of the level of stress resistance, self-confidence and reduces the effectiveness of self-training significantly.

Key words: addiction, Internet addiction, student, performer, musician, performing activity.

М.Л. Караманова, канд. иск., ст. преп. Краснодарского государственного института культуры, г. Краснодар,

E-mail: karaman86@yandex.ru

О.С. Михайлова, канд. иск., ст. преп. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,

E-mail: argentum-ol@mail.ru

Г.Ш. Муржа, доц. Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, г. Москва,

E-mail: murzha@gmail.com

ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

В настоящей статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению уровня интернет-зависимости среди студентов-исполнителей, получающих высшее музыкальное образование. Авторами рассмотрена предрасположенность студентов творческих специальностей к интернет-аддикции, а также проанализировано её воздействие на исполнительскую деятельность. На основании полученных результатов исследователями сделаны выводы о том, что интернет-зависимость является одним из факторов, деструктивно влияющих на надежность концертного выступления, поскольку она способствует повышению уровня личностной тревожности, понижению уровня стрессоустойчивости, уверенности в себе, а также значительно снижает эффективность самостоятельной подготовки.

Ключевые слова: интернет-аддикция, интернет-зависимость, студент, исполнитель, музыкант, исполнительская деятельность.

Технический прогресс внес в развитие всех сфер жизнедеятельности человека колоссальный вклад. Крылатая фраза «лень – двигатель прогресса» как нельзя лучше характеризует данное явление. Все плоды инновационных технологий были созданы во благо, чтобы облегчить различные формы быта человека, сократить время на выполнение им различных операций. Однако вместе со всеми плюсами тотальной компьютеризации и интернетизации пришли и минусы – целый комплекс проблем, особенно остро зазвучавший в студенческой среде. Среди прочих особое беспокойство вызывает проблема интернет-аддикций (ИА), которая с каждым днем приобретает все большие масштабы. её актуальность в современном мире не вызывает сомнений – с каждым годом интерес у представителей разных областей наук к ней только возрастает. Сложность и многомерность исследуемого феномена порождает множество различных попыток ученых объяснить природу его появления, высчитать воздействие на психику и найти эффективный способ профилактики. Однако в научных трудах по данной тематике до сих пор не нашла освещения проблема влияния увлеченности Интернетом на студентов-музыкантов ВУЗов, специализирующихся на исполнительстве. Цель настоящей работы – выявить уровень воздействия такого рода зависимости на студентов-исполнителей и их деятельность, и тем самым восполнить имеющийся пробел в исследовательской литературе.

Проблема ИА нашла свое отражение во многих работах отечественных и зарубежных исследователей последних десятилетий. У истоков психологического изучения данного феномена стоят два американских ученых: психиатр А. Голдберг и клинический психолог К. Янг. Именно Голдберг впервые и ввел в науку

термин «интернет-зависимость», обозначив им расстройство поведения человека в результате длительного пребывания в сети Интернет, которое негативно сказывается на всех сферах его деятельности. Впоследствии изучением этого феномена занимались Д. Гринфилд, М. Гриффитс, Дж. Сулер, К. Сурратт, Р. Звис, А. Войкунский, А. Егоров, Н. Цой, А. Жичкина, В. Менделевич, И. Чудова, Л. Юрьева, С. Фалкина, С. Мустафаев, Н. Носов, Е. Щепилина, И. Бурлаков и др.

Особую ветвь исследований по данной тематике составляют труды, посвященные проблеме ИА в молодежной среде. Одной из самых масштабных можно назвать работу С. Варламовой, Е. Гончаровой и И. Соколовой [1], в которой авторы изучают уровень зависимости от Сети молодых людей мировых мегаполисов, охватывая при этом пользователей более чем 20 стран.

Неуклонно возрастает количество научных трудов, где приводятся результаты тестирования на интернет-зависимость студентов российских ВУЗов. Так, в статье Т. Воробьевой [2] описаны результаты диагностики студентов специальности «Горное дело» Юргинского технологического института (филиала) ТПУ, итоги исследования студентов Новосибирского государственного технического университета представлены в работе этого же ученого, выполненной в соавторстве с С. Глушковой и Д. Купко [3]. Сведения об уровне ИА у студентов Ставропольской государственной медицинской академии проанализировала в своем труде М. Дрепа [4]. Уровень увлеченности Всемирной паутиной у студентов-психологов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина описала Р. Апенюк [5]. В статье С. Ларионовой и А. Дегтерева [6] представлены результаты тестирования

студентов специальности «Социальная работа» Уральского государственного педагогического университета.

По результатам исследований, большинство учёных приходят к выводу, что в зоне риска интернет-зависимости находятся, в первую очередь, люди со слабой или неустойчивой психикой, а также молодежь в возрасте от 17 до 24 лет, весомую часть которой как раз составляют студенты вузов. Предрасположенность последних к аддиктивным расстройствам объясняют личностной незрелостью, отсутствием психологической устойчивости и возрастными особенностями молодых людей, поскольку в этот период «их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находится в состоянии становления, формирования» [7 с. 297]. Студенты музыкальных специальностей попадают в зону риска не только по возрастным параметрам, но и по наличию у них определенных психологических особенностей.

Как отмечает музыкальный критик Л.Л. Сабанеев, психика музыкантов не совсем обычна, поскольку они постоянно пребывают под воздействием ярких, «навязчивых» звуковых представлений. По его мнению, «присутствие в психическом мире хотя бы потенциальной постоянной возможности явления всех этих явлений должно уже деформировать определенным образом этот психический мир, заставленный звуковыми элементами представлений и постоянно пополняющийся сильнейшим образом детализированными элементами звуковых же ощущений» [8, с. 197].

Из-за своей «необычности» психика музыкантов уже не одно столетие вызывает интерес у учёных. На сегодняшний день опубликован ряд исследований, где с позиций современного медицинского знания рассматривается взаимосвязь таланта с предрасположенностью к психическим заболеваниям (в числе последних находят и некоторые поведенческие аддикции, официально признанные в DSM-5). К таким работам относятся «Творчество и психическое здоровье. Размышления клинициста» психиатра, профессора, доктора медицинских наук и академика РАМН А.С. Тиганова [9], и «Музыка и медицина. Размышления врача о музыке и музыкантах» терапевта, доктора медицинских наук, профессора Л.И. Дворецкого [10]. Одним из первых глубоко работу в этом направлении начал еще в конце XIX столетия выдающийся итальянский врач-психиатр Чезаре Ломброзо, рассказавший о слабой психике представителей творческих профессий и их склонности к психическим отклонениям в своём труде «Гениальность и помешательство» [11].

Механизм воздействия на человека нехимических (поведенческих) аддикций, и в частности, интернет-зависимости, еще полностью не изучен. Однако специалисты, проводившие многочисленные исследования по этой теме (психологи, психиатры, генетики, нейробиологи и др.) сделали единогласный вывод о том, что он имеет многовероятную деструктивную направленность и негативно сказывается на работе практически всех систем организма. Более того, учеными было отмечено, что ИА вызывает специфические изменения в мозге и имеет высокую коморбидность не только с другими психическими и поведенческими расстройствами, но и химическими зависимостями [12]. Как отмечает О. В. Дубровина, «развитие любого вида аддикций ведет к искажению нормального развития личности и к постепенному формированию аддиктивной личности, в функционировании которой заложено саморазрушение [13, с. 333]. Чем меньше возраст человека, тем стремительнее с его сознанием происходят такие изменения. По мнению Г.А. Сейдтахаера, исследовавшего влияние ИА на морально-духовные и социальные ценности студентов, чрезмерное использование Всемирной сети «на первых порах станет причиной ослабления их творческих сил, умственного и мыслительного порыва. Интернет как воздействующее средство, овладевая умами, приводит к состоянию пассивности и безразличности и, в конце концов, вредит их физическому и психическому здоровью, наносит удар по эмоциональной сфере и дезориентирует их» [14]. Как следствие, изменения в сознании коренным образом меняют личную и профессиональную жизнь человека.

Чтобы оценить, каким образом увлечение Всемирной сетью влияет на деятельность студентов-исполнителей, авторами настоящей работы были проведены эмпирические исследования на базе двух ВУЗов. Поскольку показателем качества и результата профессиональной подготовки музыканта является его концертно-исполнительская деятельность, внимание исследователей было сосредоточено на изучении уровня тех параметров, которые сказываются на ней непосредственным образом. В данном

случае речь идет о составляющих эмоциональной устойчивости, которая, согласно выводам ученых, более всего деформируется при интернет-зависимости. Естественно, в значительной мере успешность исполнительской деятельности зависит от природных данных студента, его общих и специальных способностей, степени подготовленности программы, однако зачастую, как показывает практика, результат выступления определяет умение управлять своим эмоциональным состоянием.

В ходе настоящего исследования использовался комплекс методик, включающий тесты на:

- интернет-аддикцию (Т.А. Никитина, А.Ю. Егоров);
- тревожность (Спилберга-Ханина);
- стрессоустойчивость;
- уверенность в себе (тест Райдаса);
- эффективность работы.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры». К нему были привлечены студенты направления подготовки 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» – исполнители на фортепиано, оркестровых струнных, духовых, ударных и народных инструментах. Выборка составила 105 человек в возрасте от 18 до 21 года.

По итогам теста на интернет-аддикцию, можно утверждать, что в испытуемой группе 75 (71, 43%) студентов не представляют свой досуг без интернет-серфинга. Так, было выявлено, что 35 (33,33%) респондентов имеют интернет-зависимость, 40 (38,1 %) – ежедневно злоупотребляют пребыванием в Сети, 30 (28,57%) относятся к Интернету равнодушно и используют его преимущественно в учебных целях. На основании полученных результатов испытуемые были разделены на 3 группы. В экспериментальную (ЭГ) вошли те, у кого была выявлена ИА, в группу риска (ГР) – имеющие пограничный показатель, в контрольную (КГ) – студенты, не увлекающиеся интернетом.

При диагностике тревожности по методике Ч.Д. Спилберга (в адаптации Ю.Л. Ханина) было установлено, что среднее значение показателя личностной тревожности у студентов ЭГ оказалось самым высоким – 48,4 балла, а при уменьшении степени интернет-зависимости оно понижалось: в ГР – 42, 1 балла, в КГ – 24, 53 балла. Повышенные показатели тревожности, которые были выявлены в ЭГ и отчасти в ГР свидетельствуют о том, что студенты из этих групп воспринимают окружающую действительность угрожающе, находятся в постоянном напряжении, особенно остро реагируют на оценку своей компетенции, отличаются замкнутостью и повышенной критикой в свой адрес. При таких результатах любая стрессовая ситуация обладает негативным воздействием на субъекта, а в некоторых случаях может спровоцировать у него эмоциональный или невротический срыв.

В результате изучения стрессоустойчивости было констатируется, что в КГ она имеет достаточно высокий показатель – 41 балл. В ГР было выявлено 30,4 балла, в ЭГ – 11,2 балла. Стрессоустойчивость – очень важное профессиональное качество для музыканта любой специальности, позволяющее свободно чувствовать себя на сцене и адекватно реагировать на непредвиденные ситуации. При низком уровне стрессоустойчивости, который был выявлен в группе интернет-зависимых, сложно переносятся эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, что естественно сказывается на здоровье и качестве работы студентов.

Проверка уверенности в себе (ассертивности) по методике Райдаса также показала низкие результаты в ЭГ – большинство студентов набрали менее 24 баллов, что соответствует результату «очень неуверен в себе», а средний показатель при этом составил 18,3 балла. В ГР средний показатель достиг 47,8 балла, что трактуется как «скорее неуверен, чем уверен в себе». Результат в КГ – 91,1 балл, что есть уровень «уверен в себе». Низкая уверенность в своих силах – еще один негативный аспект в ситуации публичного выступления, который не позволяет сосредоточиться на исполнении и провоцируют постоянную рефлексию над собственными недостатками.

Для исследования эффективности самостоятельной работы студентам всех трех групп было предложено выучить в домашних условиях фрагмент незнакомого произведения за фиксированный промежуток времени (40 минут) и при этом отмечать, с какой периодичностью во время занятий они обращаются к мобильному телефону для выхода в Сеть. Результаты эксперимента были следующими: полностью воспроизвести на инструменте задаваемый материал удалось 20 студентам в ЭГ (57,14%), 30 (75%) – в ГР и 27 (90%) в КГ. При этом 30 человек (85,71%) в ЭГ признались, что за время занятия обращались к мобильному

устройству минимум 2 раза, 4 человека (11, 43%) – 1 раз. В ГР телефон однократно брали в руки 19 студентов (47,5%), а в КГ – 2 человека (6, 67%). По результатам данного теста очевидно, что эффективность работы и степень усвоения материала в ЭГ и ГР оказалась значительно ниже по сравнению с результатами КГ. Самые низкие показатели были обнаружены в ЭГ, что естественно сказалось на успешности выполнения профессионального задания.

На завершающем этапе исследования авторами была проанализирована успеваемость испытуемых студентов по дисциплине «Специальный инструмент» за текущий учебный год. В итоге было выявлено, что интернет-зависимые студенты по данному предмету имеют оценки ниже, чем студенты других групп. Так, средний показатель в ЭГ составил 3,1 балла, в ГР – 3,8 балла, в КГ – 4, 6 балла.

Таким образом, на основании проведенных исследований можно сделать вывод о том, что между неудачами в исполнительской деятельности и чрезмерной увлеченностью студентов Глобальной сетью существует определенная взаимосвязь. По всем показателям, которые проверялись авторами, студенты ЭГ значительно уступают студентам ГР и КГ. Они отличаются повышенным уровнем личностной тревожности, низким уровнем стрессоустойчивости, уверенности в себе, а также неэффективностью при самостоятельной подготовке. При таких показателях

трудно достичь психологического комфорта на сцене и настроиться на исполнение. Это позволяет отнести ИА к одному из факторов, деструктивно влияющих на надежность концертного выступления.

В среде студентов-исполнителей существует достаточно высокий риск возникновения интернет-зависимости, т.к. данная категория людей в силу своей профессиональной деятельности в большей степени подвержена эмоциональным и психическим воздействиям. Патологическое использование Глобальной сети негативно сказывается на психологическом состоянии любого человека, но для музыканта-исполнителя психическое здоровье имеет особую значимость, т.к. является своего рода его защитным щитом во время выступления, помогающим справиться с эмоциями и мобилизовать творческие ресурсы.

Как отмечает И.Е. Коновалов, «в профессиональной деятельности музыканта чрезвычайно большое значение имеет психическая подготовка. Для достижения исполнительского мастерства музыканту, помимо хорошего физического здоровья и физической подготовленности, необходимо иметь достаточный уровень развития психических качеств» [15, с. 243]. Ну и конечно, ИА значительно ослабляет творческие силы и работоспособность, без которых невозможна успешная деятельность музыканта-исполнителя.

Библиографический список

1. Варламова С.Н., Гончарова Е.Р., Соколова И.В. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология. *Мониторинг*. 2015, Выпуск 2 (125): 165 – 182.
2. Воробьева Т. В. Проблема интернет-аддикции у студентов специальности «Горное дело» *Горный информационно-аналитический бюллетень*. 2012, Выпуск S4: 114 – 120.
3. Воробьева Т.А., Глушкова С.И., Купко Д.А. Исследование проблемы зависимости студентов вуза от сети Интернет. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. 2011, Выпуск 2: 67 – 74.
4. Дрепа М.И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009, Выпуск 4: 75 – 81.
5. Апенюк (Черкасова) Р.С. Исследование созависимости и интернет-зависимости у студентов-психологов. *Социально-экономические явления и процессы*. 2015, Выпуск 11: 225 – 229.
6. Ларионова С.О., Дегтерев А.С. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики. *Педагогическое образование в России*. 2013, Выпуск 2: 232 – 239.
7. *Российская социологическая энциклопедия*. Под ред. Г. В. Осипова. Москва: НОРМА-ИНФА М, 1998.
8. Сабанеев Л.Л. Психология музыкально-творческого процесса. *Искусство*. 1923, Выпуск 1: 195 – 212.
9. Тиганов А.С. *Творчество и психическое здоровье. Размышления клинициста*. Москва: Медицинское Информационное Агентство (МИА), 2016.
10. Дворецкий Л.И. *Музыка и медицина. Размышления врача о музыке и музыкантах*. Москва: МЕДпресс-информ, 2014.
11. Ломброзо Л. *Гениальность и помешательство*. Санкт-Петербург: Общественная польза, 1892.
12. Егоров А.Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции. *Медицинская психология в России*. 2015; 4 (33). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-internet-addiktsiyah-i-podhodah-k-ih-korreksii>
13. Дубровина О.В. Психологические особенности личности с виртуальной аддикцией. *Сибирский педагогический журнал*. 2009, Выпуск 1: 333 – 341.
14. Сейедтагер Г.А. *Влияние интернета на морально-духовные и социальные ценности студенческой молодежи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Душанбе, 2013. Available at: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-interneta-na-moralno-dukhovnye-i-sotsialnye-tsennosti-studencheskoi-molodezhi>
15. Коновалов И.Е. Профессионально важные психические качества музыкантов и их развитие средствами физической культуры. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014. Выпуск 1 (23): 240 – 245.

References

1. Varlamova S.N., Goncharova E.R., Sokolova I.V. Internet-zavisimost' molodezhi megapolisov: kriterii i tipologiya. *Monitoring*. 2015, Vypusk 2 (125): 165 – 182.
2. Vorob'eva T. V. Problema internet-addikcii u studentov special'nosti «Gornoe delo» *Gornyj informacionno-analiticheskij byulleten'*. 2012, Vypusk S4: 114 – 120.
3. Vorob'eva T.A., Glushkova C.I., Kupko D.A. Issledovanie problemy zavisimosti studentov vuza ot seti Internet. *Filosofskie problemy informacionnyh tehnologij i kiberprostranstva*. 2011, Vypusk 2: 67 – 74.
4. Drepa M.I. Psihologicheskij portret lichnosti internet-zavisimogo studenta. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009, Vypusk 4: 75 – 81.
5. Apenok (Cherkasova) R.S. Issledovanie sozavisimosti i internet-zavisimosti u studentov-psihologov. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2015, Vypusk 11: 225 – 229.
6. Larionova S.O., Degterev A.S. Internet-zavisimost' u studentov: voprosy profilaktiki. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013, Vypusk 2: 232 – 239.
7. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya*. Pod red. G. V. Osipova. Moskva: NORMA-INFA M, 1998.
8. Sabaneev L.L. Psihologiya muzykal'no-tvorcheskogo processa. *Iskusstvo*. 1923, Vypusk 1: 195 – 212.
9. Tiganov A.S. *Tvorchestvo i psihicheskoe zdorov'e. Razmyshleniya klicinista*. Moskva: Medicinskoe Informacionnoe Agentstvo (MIA), 2016.
10. Dvoreckij L.I. *Muzyka i medicina. Razmyshleniya vracha o muzyke i muzykantah*. Moskva: MEDpress-inform, 2014.
11. Lombroso L. *Genial'nost' i pomeshatel'stvo*. Sankt-Peterburg: Obschestvennaya pol'za, 1892.
12. Egorov A.Yu. Sovremennye predstavleniya ob internet-addikcijah i podhodah k ih korrekcii. *Medicinskaya psihologiya v Rossii*. 2015; 4 (33). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-internet-addiktsiyah-i-podhodah-k-ih-korreksii>
13. Dubrovina O.V. Psihologicheskie osobennosti lichnosti s virtual'noj addikciej. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009, Vypusk 1: 333 – 341.
14. Sejedtagher G.A. *Vliyanie interneta na moral'no-duhovnye i social'nye cennosti studencheskoj molodezhi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Dushanbe, 2013. Available at: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-interneta-na-moralno-dukhovnye-i-sotsialnye-tsennosti-studencheskoi-molodezhi>
15. Kononov I.E. Professional'no vazhnye psihicheskie kachestva muzykantov i ih razvitie sredstvami fizicheskoi kul'tury. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2014. Vypusk 1 (23): 240 – 245.

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 371(045)

Kobozeva I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru

Borisov V.O., master student, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev (Saransk, Russia), E-mail: vladimirborisov004@gmail.com

COMPREHENSION OF ESSENTIAL CHARACTERISTICS STAGE PERFORMANCE IN THE MUSICAL SPACE OF EDUCATION AND CULTURE. The article studies one of the important problems of solo and collective musical performance, connected with the public socialization of music – a stage performance. The authors show the need to comprehend the essential characteristics of the process of stage performance as an important component of musical education and culture. A stage performance is one of the specialized forms of musically-carrying out activity. The authors understand a “stage performance”, as directed action of performer (subject) as an information transfer to the spectator (to the object) on the place (to the stage) specially taken for this purpose. The structure of a stage performance, including such components, is examined in the article, as a performer is a subject of performance; transferrable information; a spectator is an object of performance; the stage is a place of performance. The research reveals the meaning of these notions.

Key words: culture, education, solo and collective musical performance, stage performance.

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф., Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

В.О. Борисов, магистрант, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, E-mail: vladimirborisov004@gmail.com

ПОСТИЖЕНИЕ СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СЦЕНИЧЕСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена одной из важных проблем сольного и коллективного музыкального исполнительства, связанной с публичной социализацией музыки – сценическому выступлению. Авторы показывают необходимость постижения сущностных характеристик процесса сценического выступления, как важнейшей составляющей музыкального образования и культуры. Сценическое выступление есть одна из специализированных форм музыкально-исполнительской деятельности. Авторы понимают «сценическое выступление», как направленное действие выступающего (субъекта) в виде передачи информации зрителю (объекту) на специально отведенном для этого месте (сцене). В статье рассматривается структура сценического выступления, включающая такие компоненты, как выступающий – субъект выступления; передаваемая информация; зритель – объект выступления; сцена – место выступления; показывается их содержание.

Ключевые слова: культура, образование, сольное и коллективное музыкальное исполнительство, сценическое выступление.

Музыкальное образование на всех ступенях системы включает в себя сольное и коллективное музыкальное исполнительство.

Сольное и коллективное музыкальное исполнительство в мировой культуре приобрело большой размах. В общечеловеческой природе музыкальной практики сольное и коллективное музыкальное исполнительство является важной областью, где проявляются духовно-нравственные и художественно-эстетические стремления народов как в прошлом, так и в настоящем.

Единство духовно-нравственного и художественно-эстетического составляет основную закономерность развития музыкально-исполнительского искусства, реализацию его социально-воспитательной функции, обуславливает исключительную силу его художественного воздействия на слушателей. Можно утверждать, что музыкально-исполнительского искусство, становится «зеркалом культуры, её самосознанием потому, что является самосознанием тех, кто его создает» отмечает Л.Н. Столович [1, с. 133]. Из этого следует, что, являясь одним из видов искусства, сольное и коллективное музыкальное исполнительство подчиняется его законам, а, следовательно, отвечает закономерности единства нравственного и эстетического. Данное видение, обусловлено мировоззрением, системой эстетических и нравственных ценностей ориентаций самих исполнителей.

Сольное и коллективное музыкальное исполнительство гуманистично по своей природе, поскольку является воплощением творческих сил, духовного потенциала человека, его неустанного самосовершенствования; носителем и утверждением общечеловеческих и национальных ценностей; извечным стремлением к идеалу. Сольное и коллективное музыкальное исполнительство, оказывает огромное влияние на миллионы слушателей и зрителей. Оно играет значительную роль в художественном пространстве культуры, имеющим следствием, по мнению И. С. Кобозевой, «изменения в ценностных ориентациях, деятельности, личностном миропонимании и поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков» [2, с. 296].

Сегодня сольное и коллективное музыкальное исполнительство представляется в сравнении с прошлым значительно обнов-

лённым, расширенным, в нем отразились все сложности и достижения в развитии, например, инструментария. Сложившаяся на протяжении длительной истории инструментальная традиция в современном представлении охватывает явления, которые показывают её обогащение в области исполнительского репертуара, профессионально-технических возможностей и форм музицирования.

Значительное воздействие «на формирование опыта общения с музыкальным искусством, – пишут И.С. Кобозева и Ю.В. Величко, – имеет внешняя среда в виде средств массовой коммуникации (радио, телевидение, глобальные компьютерные сети т. д.), через которые распространяются произведения искусства и господствующие в обществе взгляды и предпочтения» [3, с. 23 – 27].

Сольное и коллективное музыкальное исполнительство, направленное на освоение произведений как фольклорной, так и профессиональной традиции, стремится внести вклад в созидание нового художественного мироздания. Вся деятельность исполнителя предназначена слушателю. Произведение, как ценность музыкальной культуры общества, получает жизнь в сознании слушателя, им переживается и оценивается. Поэтому общение между исполнителем и слушателем – необходимое условие существования музыкального искусства и одной из основных форм этого общения является восприятие слушателем музыкального произведения во время выступления исполнителя на публике. Именно в процессе сценического выступления осуществляется непосредственный контакт между исполнителем и слушателем.

Экстраполяция обозначенной проблемы в сферу образования (например, музыкально-педагогического) показывает необходимость осмысления феномена сценического выступления как явления, уникального в силу двойственности своего родства одновременно и с педагогической, и с музыкальной деятельностью. Такой подход к рассмотрению сценического выступления педагога-музыканта позволяет непосредственно связать его с профессиональным опытом в области музыкально-исполнительской деятельности, что, в свою очередь, согласуется с идеей

подготовки специалистов, сочетающих владение разнообразными знаниями, умениями и навыками со способностью к их многофункциональному применению сообразно требованиям музыкально-образовательной практики. «Как наиболее высокоорганизованная форма общения с музыкой, – пишут исследователи, – концерт (как форма сценического выступления) имеет большую значимость и востребованность в музыкальном образовании» [4]

Что же представляет собой сценическое выступление? Какова сущность данного понятия?

Сценическое выступление – понятие двусоставное, включающее в себя понятия «выступление» и «сцена», «сценическое». Рассмотрим данные понятия.

В словаре Дмитрия Николаевича Ушакова «выступления, ср. действие по глг. выступить во 2, 3, 7 и 8 знач. – выступать, выступление оратора (выступления этого актера, пользовались большим успехом, выступление войск из лагеря, антисоветское выступление эмигрантского публициста)» [5, с. 89].

Понятие «выступление» в словаре С. И. Ожегова, имеет несколько определений: «выступление – 1. отделившись, выйти, выдаться вперед. 2. Выйти за свои пределы, наружу; появиться. (Вода выступила из берегов. Слезы выступили на глазах.). 3. Сделать, исполнить что-нибудь публично. Выступить с концертом, с лекцией. 4. Произнести речь, высказать своё мнение, высказаться (на собрании, перед публикой, в печати). 5. Исполнение, игра перед публикой. Выступление ансамбля. 6. мн. Массовые проявления недовольства» [6, с. 254]. Основная часть определений понятия «выступление» сводится к действию кого-либо на обозрение других.

В словаре Д. Н. Ушакова «зритель – очевидец, наблюдатель, тот, кто смотрит на что-н. Я также вмешался в толпу зрителей. Смотрящий на *сценическое представление*, зрелище. «Места для зрителей. – Это была необыкновенная минута, спектакль великолепный! И между тем только один был зрителем». Гоголь [5, с. 180]. Сергей Иванович Ожегов в своем словаре дает толкование понятию «зритель», как «тот, кто наблюдает происходящее со стороны. Тот, кто смотрит представление, фильм, спортивное состязание. Театральные зрители» [6, с. 523].

Основываясь на изложенном, мы делаем вывод, что выступающего следует считать субъектом, а зрителя объектом выступления. Понятие «выступление» многогранно, но его суть сводится к одному – это направленное действие выступающего, т. е. субъекта, в виде передачи информации зрителю, т. е. объекту.

Выступления следует разделять по количеству выступающих и публики, содержанию информации, месту и цели проведения. Выступления могут быть одного человека перед многотысячной аудиторией и полноценного симфонического оркестра перед высокопоставленным гостем города (республики, страны). Также к выступлениям следует отнести рассказ стихотворения ребенком-дошкольником Деду Морозу и обращение Президента страны к своим соотечественникам.

Следующие понятия «сцена», «сценическое». Татьяна Федоровна Ефремова в словаре русского языка толкует понятие сцена как «место, где происходит театральное представление». б) перен. театр, сценическое искусство, театральная деятельность. 2) отдельная часть действия, акта театральной пьесы; 3) а) отдельный эпизод, изображаемый в пьесе, романе, картине, б) случай, наблюдаемый в жизни; происшествие, эпизод; 4) перен. крупный разговор, излишне эмоциональное объяснение, ссора» [7, с. 935].

В словаре Д.Н. Ушакова «сцена – место, где происходит театральное представление. (Оборудование сцены. Сцена отделена от зрительного зала занавесом. Театр, театральная деятельность. Полвека на сцене. Работник сцены.) 2. Отдельная часть действия, акта театральной пьесы, явление. Действие второе, сцена четвертая». [5, с. 664]. В обоих словарях толкование понятия «сцена» сводится к тому, что – это место, где происходит выступление.

Понятие «сцена» заимствованно в начале XVIII в. из латинского языка, где scaena (греч. Skēnē) – театральные подмостки, театральное произведение, шатер, палатка [8, с. 433]. Обратим внимание на то, что в Древней Греции сценой служила хорошо утоптанное место недалеко от храма, вокруг которого располагался зритель. Позднее стали строить специальные помосты, здания, где проходили празднества, собрания, состязания. История показывает, что с самого начала сцена – это место, пред-

назначенное для действий на обозрение. Отсюда можно заключить, что сцена-это место для выступлений.

Из вышеизложенного следует, что понятие «сценическое выступление» следует толковать, как направленное действие выступающего, т. е. субъекта, в виде передачи информации зрителю, т.е. объекту на специально отведенном для этого месте (сцене). Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о компонентах сценического выступления. Исходя из сформулированного нами определения сценического выступления, выделим его компоненты:

- выступающий(ие) – субъект выступления;
- передаваемая информация;
- зритель – объект выступления;
- сцена – место выступления;

Опираясь на труды ученых А.У. Хараша, Ю.А. Цагарелли, в той или иной мере рассматривающих отдельные аспекты исследуемой проблемы, а также собственные теоретические и практические поиски, мы выделили составляющие компонентов сценического выступления. Выступающий, как субъект сценического выступления, осуществляет функцию передачи информации, соответственно у него есть возможность пользоваться различными средствами передачи, такими как голос, жесты и мимика, движения тела (танец), музыкальные инструменты. От выбора средства зависит вид передаваемой информации.

Развивая мысль о том, что выступающий пользуется определенными средствами передачи информации можно сделать вывод, что от того какие он использует, будет зависеть вид его деятельности: музыкально-исполнительский, ораторский, танцевальный, театральный и т. д. Из сказанного становится очевидным то, что выступающий, который пользуется голосом и музыкальными инструментами передает звуковую информацию. Музыка, как частный случай звука, является одним из видов информации. Музыкант-исполнитель – живой передатчик или коммутатор музыки на сцене. Это подтверждается словами А.У. Хараша «публичное сообщение – это не что иное, как зримая и слышимая деятельность коммуникатора, включающая в себя два взаимопроницающих процесса: предъявление коммуникатором самого себя и предъявление текста» [9, с. 85].

Обратим внимание на то, что деятельность выступающего требует определенной подготовки, это было известно еще во времена Конфуция: «во всяком деле успех зависит от степени готовности к делу; без предварительной подготовки к делу можно заранее предвидеть неудачу. Если бы заранее обдумали то, что хотят сказать, то не было затруднений в речи...» [10]. Педагогическая практика показывает возникновение определенных трудностей у музыкантов-исполнителей (в качестве которых проявляют себя и учителя музыки) во время сценического выступления и на этапах подготовки к нему, чем и обусловлена актуальность выбранной темы.

Следует отметить, что сцена и зритель являются изменяющимися компонентами сценического выступления. В данном контексте представляется убедительным говорить о том, что сценическое выступление – это деятельность музыканта-исполнителя, которая осуществляется в условиях, отличающихся от обычных повседневных, репетиционных.

Музыкально-исполнительская деятельность как компонент культуры личности включает в себя занятия, репетиции, сценические выступления [11]. Данный вид деятельности характерен не только для профессионалов-музыкантов и педагогов-музыкантов, но и для обучающихся в общеобразовательных учреждениях, учреждениях дополнительного и среднего профессионального образования.

Эффективность музыкально-исполнительской деятельности выступающего обусловлена внешнесредовыми и внутренними человеческими факторами. К внешним факторам мы относим особенности зала, состояние музыкального инструмента, подготовленность слушательской аудитории, конкуренцию, компетентность преподавателя и др. К внутренним следует отнести физиологические особенности музыканта, свойства нервной системы, физические качества, врожденные и приобретенные свойства человека. Данные факторы влияют на все этапы деятельности музыканта-исполнителя. Ю.А. Цагарелли делит деятельность исполнителя на два раздела: репетиционный и концертный. Репетиционный, в свою очередь включает в себя несколько этапов: создание целостного мысленного образа, работа над деталями

произведения, создание целостного музыкально-слухового образа [9, с. 7].

Сценическое выступление следует считать стрессовой ситуацией для музыканта-исполнителя. Это обусловлено повышенной психологической напряженностью, связанной с необычной ситуацией. Соответственно в рамках сценического выступления повышаются требования ко всем профессиональным качествам музыканта-исполнителя, таким как интеллектуальная, эмоциональная и физическая отдача. Также в связи с появлением публичности, в отличие от репетиционного характера деятельности, предъявляются новые требования к стрессоустойчивости, помехоустойчивости, саморегуляции исполнителя, а также к стабильности исполнения.

Рассмотрим внешние факторы, влияющие на эффективность сценического выступления музыканта-исполнителя. Особенности акустики и освещения зала влияют на слуховые и зрительные ощущения выступающего. Практика показывает, что множество залов построено без соблюдения критериев, влияющих на качество звука. Например, негативное влияние на звуковое восприятие исполнителя оказывает чрезмерная реверберация. Также недостаточное или чрезмерное освещение могут дезориентировать выступающего. Немаловажным фактором для исполнителей пианистов и органистов является качество музыкального инструмента. Не редки в практике сценических выступлений случаи невозможности познакомиться выступающему с фортепиано. Подготовка к неожиданным негативным внешним факторам является одной из важнейших задач деятельности музыканта-исполнителя.

Не стоит забывать и о внутренних факторах, влияющих на эффективность сценического выступления музыканта. В условиях сценического выступления предъявляются новые требования

к компонентам надежности музыканта-исполнителя. Ю.А. Цагарелли относит к ним помехоустойчивость, психологическую готовность, саморегуляцию, стабильность исполнения [9, с. 84]. Одной из важнейших проблем является повышение уровня компонентов стрессоустойчивости (надежности) музыканта-исполнителя в условиях сценического выступления, чему способствуют тренировки, медитация, упражнения.

Следует подчеркнуть, что решающую роль в деятельности учащегося музыканта-исполнителя играет компетентность преподавателя, о чем свидетельствует и педагогическая практика. Действительно, прослеживается связь между профессионализмом преподавателя и эффективной деятельностью ученика [12]. Важным, с нашей точки зрения, является не только уровень образования и опыт работы педагога, но и его саморазвитие, которое обусловлено участием в конференциях, курсах повышения квалификации, написанием статей, исследовательских и методических работ. То как педагог доносит содержание своего предмета аудитории (а особенно детской) имеет огромное значение и тем более, если этим предметом является искусство – музыка.

Сценическое выступление есть одна из специализированных форм музыкально-исполнительской деятельности, обусловленная процессом социализации искусства музыки, конкретизирующей понимание музыкально – исполнительской деятельности как процесса взаимодействия человека с музыкой, звеньями которого являются исполнение и восприятие музыкальных произведений. Показательно, что восприятие музыкальных произведений всегда являлось и является неотъемлемой частью развития музыкальной культуры человека. Поэтому сказанное логически оправдывает рассмотрение интересующего нас феномена с позиций образования и культуры.

Библиографический список

1. Столович Л.Н. *Жизнь. Творчество. Человек*. Москва, 1985.
2. Кобозева И.С. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; 3; Том I: 295 – 298.
3. Кобозева И.С., Величко Ю.В. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обучения игре на фортепиано. *Актуальные проблемы высшего музыкального образования. Научно-аналитический и научно-образовательный журнал*. Нижний Новгород: Изд-во ННГК (академия) им. М.И. Глинки, 2012; 5 (26): 23 – 27.
4. Kobozeva I.S., Mironova M.P., Chinyakova N.I. Communicative Competency as Teacher's Integrative Ability for Musical Communication. *Asian Social Science*. 2015; Vol. 11, № 8: 37 – 43. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/46533/25075>
5. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка: Около 100000 слов*. Москва: Аделант, 2013.
6. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. С. И. Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцова. Москва: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.
7. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-образовательный*. Москва: Рус. яз. 2000. В 2 т.
8. *Краткий этимологический словарь*. Сост. Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. Москва, 1971.
9. Цагарелли Ю.А. *Психология музыкально-исполнительской деятельности*: учебное пособие для преподавателей, студентов, аспирантов-психологов. Санкт-Петербург: Композитор, 2008.
10. Васильев В.А. Конфуций о добродетели. *Социально-гуманитарные знания*. 2006; 6: 132 – 146.
11. Мигунова Н.И., Кобозева И.С. Музыкально-исполнительская деятельность как компонент культуры личности в теоретической педагогике XX века. *Международный студенческий научный вестник*. 2017; № 4 (часть 4): 433 – 434.
12. Борисов В.О., Кобозева И.С. Сценическое выступление как психолого-педагогическая проблема. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; 3 – 5: 741 – 743. Available at: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18481>

References

1. Stolovich L.N. *Zhizn'. Tvorchestvo. Chelovek*. Moskva, 1985.
2. Kobozeva I.S. Muzykal'noe obrazovanie v kontekste sovremennoj kul'turnoj politiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; 3; Tom I: 295 – 298.
3. Kobozeva I.S., Velichko Yu.V. Aktivizaciya muzykal'no-poznavatel'noj deyatel'nosti detej v processe obucheniya igre na fortepiano. *Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya. Nauchno-analiticheskij i nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal*. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGK (akademiya) im. M.I. Glinki, 2012; 5 (26): 23 – 27.
4. Kobozeva I.S., Mironova M.P., Chinyakova N.I. Communicative Competency as Teacher's Integrative Ability for Musical Communication. *Asian Social Science*. 2015; Vol. 11, № 8: 37 – 43. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/46533/25075>
5. Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka: Okolo 100000 slov*. Moskva: Adellant, 2013.
6. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskij vyrazhenij*. S. I. Ozhegov; Pod red. L.I. Skvorcova. Moskva: ONIKS-LIT, Mir i Obrazovanie, 2012.
7. Efremova T.F. *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyj*. Moskva: Rus. yaz. 2000. V 2 t.
8. *Kratkij 'etimologicheskij slovar'*. Sost. N.M. Shanskij, V.V. Ivanov, T.V. Shanskaya. Moskva, 1971.
9. Cagarelli Yu.A. *Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej, studentov, aspirantov-psihologov*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2008.
10. Vasil'ev V.A. Konfucij o dobrodeteli. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2006; 6: 132 – 146.
11. Migunova N.I., Kobozeva I.S. Muzykal'no-ispolnitel'skaya deyatel'nost' kak komponent kul'tury lichnosti v teoreticheskoj pedagogike XX veka. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2017; № 4 (chast' 4): 433 – 434.
12. Borisov V.O., Kobozeva I.S. Scenicheskoe vystuplenie kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; 3 – 5: 741 – 743. Available at: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18481>

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 372.8

Korosteleva O.T., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: asusocio@yandex.ru

Mezhenin Ya.E., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: qraga@ya.ru

THE PROPORTION OF GENERAL AND PROFESSIONAL TEACHING SOCIOLOGY. This article discusses the general and professional aspects of the study of sociology by students of different specialties. The work compares the contents of competencies formed by sociology and the differentiated approach to the place and role of sociology in the process of teaching and educating students of different faculties. The authors identify the most important aspects of professionalization: correspondence of the content of the material for training to the tasks of future professional activity, taking into account the already existing professional knowledge of students, taking into account the peculiarities of the style of thinking of students in the context of the specialty. Special attention is paid to professional sociological education, which acquires a special theoretical and practical significance for the development of humanistic-oriented and effective state policy.

Key words: teaching sociology, competence, future sociologists, students, training.

O.T. Коростелева, д-р соц. наук, проф. каф. общей социологии, ФГБОУ ВО Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: asusocio@yandex.ru

Я.Э. Меженин, канд. соц. наук, доц. каф. общей социологии, ФГБОУ ВО Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: qraga@ya.ru

СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются общеобразовательные и профессиональные аспекты изучения социологии студентами разных специальностей. Сравнивается содержание компетенций, формируемых социологией и анализируется дифференцированный подход к месту и роли социологии в процессе обучения и воспитания студентов разных факультетов. Авторами выделяются наиболее важные аспекты профессионализации: акцентирование в содержание преподаваемого материала на задачах будущей профессиональной деятельности, учет уже имеющихся у студентов профессиональных знаний, учет особенностей стиля мышления студентов в контексте получаемой специальности. Особое внимание уделено профессиональному социологическому образованию, которое приобретает особую теоретическую и практическую значимость для развития гуманистически ориентированной и эффективной государственной политики.

Ключевые слова: преподавание социологии, компетенции, будущие социологи, студенты, обучение.

Современная система образования в России ставит одной из важнейших своих задач развитие определенного уровня компетенций будущего специалиста. Как отмечают Ш.А. Магомедов и А.Ш. Бакмаев, компетентностный подход позволяет развить у обучаемых способности решать профессиональные проблемы в различных сферах деятельности, используя социальный, а также собственный опыт обучающихся. А образовательный процесс направлен на создание условий для самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем [1, с. 29].

Целый ряд социогуманитарных дисциплин (философия, социология, культурология, экономика, право) в современных российских вузах преподаются в двух разных статусах – в качестве общеобразовательных либо профильных учебных предметов.

Социология как общеобразовательная дисциплина (в отличие, например, от философии) вводится в учебные планы и программы тех или иных специальностей, как правило, факультативно. Так, например, в Алтайском государственном университете социологию как общеобразовательный предмет преподают в настоящее время для студентов некоторых специальностей следующих факультетов: химического, географического, биологического, юридического, исторического, факультета психологии и педагогики, факультета искусств. При этом реализуются различные общекультурные компетенции: на химическом, географическом, биологическом и юридическом факультетах – ОК-6 (Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия); на факультете искусств – ОК-5 (использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач); при подготовке студентов по специальности «психология управления» – ОК-2 (способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции), а по специальности «психология служебной деятельности» – ОК-3 (способность ориентироваться в политических и социальных процессах). Преподавание же социологии на историческом факультете соотносится с реализацией профессиональной компетенции ПК-5 (способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, роль насилия и ненасилия в

истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества) [2; 3].

Важным моментом в преподавании социологии на разных факультетах является создание условий для самоактуализации студентов как в профессиональном, так и в личностном плане, с учётом их смысложизненных ориентаций и специфики профессии. Например, А.В. Левченко, отмечая важную роль смысложизненных ориентаций и самоактуализации студентов, акцентирует внимание на направленности в будущее, ощущении собственной продуктивности, чувстве свободы выбора и наличии осознанных целей [4, с. 83].

Так, уже на уровне выбора компетенций наблюдается дифференцированный подход к месту и роли социологии в процессе обучения и воспитания студентов разных факультетов и специальностей. Однако, на наш взгляд, этим не исчерпывается и не должна исчерпываться профессионализация преподавания социологии в вузе.

Выделим наиболее важные аспекты такой профессионализации.

1. Учёт и акцентирование в содержание преподаваемого материала особенностей и задач будущей профессиональной деятельности студентов. Например, тему «Социальные институты» в курсе социологии для студентов педагогических вузов целесообразно и наиболее интересно раскрывать, апеллируя к проблемам института образования и его функционального взаимодействия с другими институтами (семьей, государством, религией и т. д.). Для студентов – медиков изложение этой же темы не может обойтись без обсуждения института здравоохранения. Профиль вуза или факультета должен по возможности влиять и на «парадигмальный профиль» преподаваемой социологической теории. Так, студентов психологических специальностей необходимо познакомить с сущностью психоаналитического направления в социологии, а будущих географов и экологов с инвайроментальным направлением.

2. Учёт уже имеющихся у студентов профессиональных знаний, полученных в процессе изучения «родных» учебных дисциплин. Методически такая установка представляется довольно важной: ведь студенты, как правило, очень ценят корректное, грамотное обращение преподавателя к хорошо известному и значимому для них материалу и умение связать его с обсужда-

емы социологическими вопросами. В частности, невозможно представить себе чтение социологии на историческом факультете без уместного упоминания исторических фактов, событий, движущих сил и тенденций исторического процесса.

Учёт особенностей того образа и стиля мышления, которым отличаются представители того или иного факультета, той или иной сферы деятельности и на которой нужно ориентироваться, выбирая форму, манеру изложения материала. Известно, к примеру, что студенты медицинских вузов для освоения огромного по объёму и сложнейшего по содержанию материала вынуждены овладевать навыками системного мышления. Если же социология или другие социогуманитарные предметы будут им преподаваться бессистемно, эта информация просто не будет воспринята.

Безусловно, деление всех людей вообще и всех студентов в частности на «физиков» и «лириков» является условным, тем не менее, учет характерных для них возможностей и предпочтений в освоении информации можно считать одним из условий проведения принципов природосообразности и культуросообразности в образовательном процессе [5, с. 84 – 85]. При этом важно не только обеспечивать определенное «стилевое» соответствие излагаемого материала ментальным особенностям студентов, но и предложить им своего рода альтернативу: так, будущих физиков и химиков, погруженных в мир формул и лабораторных работ, можно и нужно увлечь на занятиях по социологии живыми дискуссиями по актуальным проблемам современного общества.

Переходя к преподаванию социологических дисциплин в статусе профессиональных предметов, для студентов, обучающихся по специальности (либо по направлению) «социология», отметим, что это преподавание направлено преимущественно на реализацию профессиональных компетенций. Среди них выделяются как наиболее важные: ОПК-5 (способность применять в профессиональной деятельности базовые и профессионально-профилированные знания и навыки по основам социологической теории и методам социологического исследования) и ПК-1 (способность самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в различных областях социологии и решать их с помощью современных исследовательских методов с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта и с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий).

Так, например, эффективны деловые игры, направленные на изучение групповой динамики, межличностного взаимодей-

ствия в коллективе, особенностей лидерского поведения, механизмов возникновения конфликтов и поиска путей их эффективного решения. Сочетание социологической теории с наглядной практикой, которую обеспечивает игровой процесс, позволяет создать благоприятные условия для выработки соответствующих профессиональных и общекультурных компетенций.

Подчеркнем, однако, что преподавание социологии как профильной дисциплины имеет и довольно большое общеобразовательное (общекультурное) значение, «вооружая» будущих социологов знаниями, навыками и умениями, помогающими хорошо ориентироваться и оптимально адаптироваться в системе социальных связей и отношений, добиваться максимальной личностной самореализации. Особенно актуальной такая установка становится в ситуации, когда профессия социолога, мягко говоря, оказывается недостаточно востребованной на рынке труда

По данным исследования вакансий портала HH, проведенного в 2016 году, основными сферами занятости выпускников факультетов социологии являются маркетинг и маркетинговые исследования (59%), работа с кадрами (19%), реклама (13%), консультирование (9%), научно-исследовательская деятельность (1%) [6].

Для многих выпускников, получающих диплом социолога, вполне приемлемой является перспектива трудоустройства в тех или иных сферах жизни общества: в банковской сфере, в системе правоохранительных органов, в учреждениях государственного и муниципального управления. В такой ситуации наличие профессионального социологического образования приобретает особую теоретическую и практическую значимость. Так, по словам Э. Гиденса, «не существует каких-либо способов, с помощью которых нечто, называемое «социологической теорией» можно было бы четко отграничить от более общих интересов и представлений социальной теории» [7, с.10].

Социология достаточно успешно использует наработки других наук для анализа общества, однако нужно учесть потенциал самой социологии, который может в достаточной мере способствовать разностороннему и комплексному осмыслению проблемного поля других наук [8].

Умение же «мыслить социологически» (с установкой на оптимизацию отношений между человеком и обществом) можно считать важнейшей предпосылкой формирования социально-ответственного бизнеса, социально обоснованных правовых решений, гуманистически ориентированной и эффективной государственной политики.

Библиографический список

1. Магомедов Ш.А., Бакмаев А.Ш. Компетентностный подход в подготовке магистров к профессионально-педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 28 – 30.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 39.03.01. Социология*. Москва, 2015.
3. Зырянов, В.В. Подготовка социологов в университетах России на основе ФГОС 3+ в ракурсе вариативности учебных планов. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. *Материалы X Международной научно-практической конференции в 2-х частях*. Москва: Изд-во РУДН, 2017: 225 – 230.
4. Левченко А.В. Смысловожизненные ориентации самоактуализированных студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 181 – 184.
5. Тропникова Н.П. Теоретическое обоснование концепции педагогического содействия саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения. *European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»)*. 2012; 3 (19): 82 – 87.
6. Набиуллина К.А., Солodников В.В., Цыбикова Д.Г. Выпускники социологических факультетов на рынке труда. *Социологические исследования*. 2016; 8: 81 – 91.
7. Гидденс Э. *Устройство общества: очерк теории структуриации*. Москва: Академический Проект, 2005.
8. Попов Е.А., Коростелева О.Т., Миронова С.В., Меженин Я.Э. Социология и социальное мышление: вызовы и ответы для других наук. *Политика и Общество*. 201; 6: 803 – 810.

References

1. Magomedov Sh.A., Bakmaev A.Sh. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke magistrrov k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 28 – 30.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya – bakalavriat. Napravlenie podgotovki 39.03.01. Sociologiya*. Moskva, 2015.
3. Zyryanov, V.V. Podgotovka sociologov v universitetah Rossii na osnove FGOS 3+ v rakurse variativnosti uchebnyh planov. Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy. *Materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v 2-h chastyah*. Moskva: Izd-vo RUDN, 2017: 225 – 230.
4. Levchenko A.V. Smy斯洛zhiznennyye orientacii samoaktualizirovannyh studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 181 – 184.
5. Tropnikova N.P. Teoreticheskoe obosnovanie koncepcii pedagogicheskogo sodejstviya samorazvitiyu buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya. *European Social Science Journal («Evropejskij zhurnal social'nyh nauk»)*. 2012; 3 (19): 82 – 87.
6. Nabiulina K.A., Solodnikov V.V., Cybikova D.G. Vypuskniki sociologicheskikh fakul'tetov na rynke truda. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2016; 8: 81 – 91.
7. Giddens E. *Ustroenie obschestva: ocherk teorii strukturacii*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2005.
8. Popov E.A., Korosteleva O.T., Mironova S.V., Mezhenin Ya. E. Sociologiya i social'noe myshlenie: vyzovy i otvety dlya drugih nauk. *Politika i Obschestvo*. 201; 6: 803 – 810.

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 378

Likhacheva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, 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

Fedorova N.P., senior teacher, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

Dergachev V.D., student, Oil, Gas and Energy Institute, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

TO THE QUESTION ABOUT MODERN CONCEPT OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE FRAME OF A TECHNICAL NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. A problem of studying a foreign language is becoming more topical in modern conditions, but it demands a systematic and qualitative covering and modernizing. Non-linguistic universities are no exception. To achieve a more effective result it is important to change methods and approaches of mastering a foreign language communicative competence, which is an instrument to make a competitive specialist. Besides it will not only help him to perfect his professional skills, but will widen his lookout, increase his cultural level. The article shows recommendations on the formation of a new foreign language concept in the frame of a non-linguistic university. It implies creating positive inner and outer motivation of non-linguistic students, changing key methods of teaching, developing the teachers' level and students' creative abilities and intentions, writing scientific works and participating in possible internships in foreign universities of the similar direction.

Key words: foreign language education, non-linguistic university, technical direction, creative activity, inner and outer motivation, qualification improvement, development.

О.Н. Лихачева, канд. филол. наук, доц., 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

Н.П. Федорова, ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар,
E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

В.Д. Дергачев, студент 3 курса Института нефти, газа и энергетики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: olga-lihacheva@rambler.ru

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Вопрос изучения иностранного языка в современных условиях становится все более актуальным, однако требует системного и качественного рассмотрения и модернизации. Не являются исключением и неязыковые технические вузы, в которых, для достижения более эффективного результата важно изменить методы и подходы к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией, которая, будучи результативным инструментом, способствует становлению качественного, конкурентоспособного и востребованного специалиста. Кроме того, она не только позволит ему совершенствовать свои профессиональные навыки, но и расширит его кругозор, повысит общий культурный уровень. В статье рассматриваются рекомендации по формированию новой иноязычной концепции в рамках неязыкового вуза. Она предусматривает создание положительной не только внешней, но и внутренней мотивации студентов-нелингвистов, изменение ключевых методик преподавания, повышение квалификации самих преподавателей, развитие творческих способностей и интенций студентов технических специальностей, написание совместных научных работ, а также возможные стажировки в зарубежных университетах подобного профиля.

Ключевые слова: иноязычное образование, неязыковой вуз, техническая направленность, творческая деятельность, внутренняя, внешняя мотивация, повышение квалификации, развитие.

В современных условиях возникает настоятельная необходимость в модернизации российского образования. Это касается всех его этапов, в том числе и вузовского компонента. Выпускаемый специалист должен быть востребован, конкурентоспособен, быть настоящим профессионалом своего дела, стремиться к постоянному развитию и совершенствованию, он должен быть мотивирован дальнейшим ростом и продвижением [1].

В связи с этим возрастает роль иностранного языка, который является в современных реалиях особым инструментом познания, совершенствования, развития, наконец, получения материальных благ. Качественный специалист должен владеть им хотя бы на среднем уровне, что подразумевает его способность вести несложные беседы на иностранном языке, составлять резюме, читать и понимать литературу по специальности, вести иноязычную переписку в сфере делового и профессионального общения.

Для качественного овладения английским языком важно сформулировать новую концепцию иноязычного образования в неязыковом вузе, что поможет улучшить как процесс преподавания, так и аспект усвоения иноязычного материала студентами.

Во-первых, существенным компонентом модернизации современного иноязычного образования является постоянное совершенствование уровня преподавателя, повышение его профессиональной квалификации, развитие кругозора и эрудиции, написание научных трудов качественного наполнения, т.е. личный и профессиональный рост. Посещение специализированных методических семинаров, научных конференций, мастер-клас-

сов в плане новых техник и технологий в обучении иностранному языку, обобщение педагогического опыта, сотрудничество с преподавателями других кафедр для систематизации иноязычного учебного материала и поддержания межкафедральных связей с целью всеобщего охвата академических проблем – вот спектр деятельности современного грамотного вузовского преподавателя. Кроме того, современный педагог должен быть положительно настроен на учебный процесс, обладать мотивацией и любить свое дело [2]. Также мы полагаем, что в большинстве случаев именно наличие ученой степени и звания включают все указанные аспекты, предусматривая активную научную и творческую деятельность преподавателя современного вуза.

Во-вторых, нужно сформировать как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию студента, подвести его к пониманию состояния и значимости иностранного языка в жизни современного специалиста и человека [3]. Современные технологии сложно представить без иностранного языка, поэтому качественный специалист, в том числе и технической сферы, должен владеть им на соответствующем уровне. Именно эти положения нужно пояснять студентам, приводить жизненные примеры, рассматривать реальные ситуации.

Магистерские программы предусматривают написание научных работ, публикаций, создание патентов и получение грантов на дальнейшие исследования. Для полноты охвата той или иной темы в технических областях настоятельно рекомендуется использовать зарубежные источники и материалы, перевод кото-

рых не всегда есть в наличии. Многие диссертационные исследования также написаны на английском языке, знание которого отрывает в указанной связи новые перспективы и возможности.

Совместные зарубежные проекты и предприятия, новые технологии требуют от специалиста – инженера качественных иноязычных знаний практического свойства. Солидные компании также нуждаются в специалистах со знанием иностранного языка не в формальном выражении, а в практическом применении.

Все указанные аспекты должны учитываться студентами, формируя их внутреннюю мотивацию, и делают их открытыми качественному иноязычному образованию.

В-третьих, мы полагаем, что в свете новой концепции нужно совершенствовать методики преподавания иностранного языка в техническом вузе [4]. Отметим, что английский язык для такого вуза не является профильной дисциплиной, соответственно, ему не уделяется такого обширного внимания, как специальным дисциплинам. Кроме того, языковая подготовка абитуриентов технических направлений оставляет желать лучшего. Как следствие, они умеют читать и переводить иноязычные тексты со словарем, не более того. И в вузе, зачастую, они развивают единственный вид речевой деятельности – это чтение. Понятно, что такой подход нужно менять.

Важно отойти от теоретизированности, зубрежки и постоянных переводов. Общение – вот основная задача для языкового академического процесса [4]. Это непросто, поэтому мы полагаем, что коммуникативная методика, в том числе метод погружения, действенны в современных условиях. Студент как бы попадает в языковую среду, в реальное общение на языке. Эту атмосферу создает преподаватель, разговаривая только по-английски, совместно с комплексом блогов, видео-лекций, презентаций, роликов из ю-туба, а также широкого общения по скайпу с настоящими носителями языка в аудитории и самостоятельно. В таких насыщенных условиях невозможно не заговорить по-английски [5]. Языковой барьер постепенно стирается, снимаются психологические сложности при общении на неродном языке. Беседы становятся интересными, информативными, актуальными, так как круглые столы, диспуты, дебаты и пресс-конференции на более продвинутом этапе обучения должны проводиться на профессиональные темы, возможно обсуждение развития технологий в современных условиях, научных достижений и интересных работ именно на иностранном языке. Рассмотрим более подробно современные компьютерные технологии в иноязычном учебном процессе.

Мы полагаем, что базовым аспектом в данной связи является использование англоязычных интернет-сайтов для получения оригинальной информации, скайпа и электронной почты для широкого иноязычного общения, блогов, роликов из ю-туба, а также разнообразных лекций по специальности на иностранном, как правило, английском языке.

Отметим, что указанные технологии используются дозированно, в качестве вспомогательного материала и в основном в самостоятельной работе. Плюсы данного вида деятельности в том, что студент получает возможность её самостоятельной организации в удобное для себя время [5]. Контроль со стороны преподавателя проводится в виде «круглых столов» с демонстрациями презентаций и устного обсуждения различных тем. Такой вид занятий востребован среди обучающихся и отличается высокой результативностью.

В последнее время всё большую популярность приобретает использование видео-лекций от носителей языка, как на занятиях, так и в самостоятельной работе обучающихся. Во всемирной сети их наблюдается такое множество, что любой преподаватель может выбрать для своих студентов то, что будет максимально способствовать решению поставленных задач. Одним из способов погружения в языковую среду и преодоления языкового барьера

является общение с носителями языка он-лайн, например, по скайпу. Общение со студентами-сверстниками – один из способов практиковаться в восприятии речи на слух. В настоящее время найти собеседника в сети не составляет большого труда, но, несомненно, приносит огромную пользу. Общение с носителями языка способствует обогащению словарного запаса обучающихся, отработке и закреплению основных грамматических структур. Именно здесь можно почерпнуть современные выражения и языковые конструкции, сленг, которые ещё не вошли в академические словари и учебники.

В учебном процессе нельзя не отметить необходимость использования блогов. Они подразделяются на текстовые, музыкальные, фото, видео; могут быть частными или коллективными. Большой популярностью среди студентов пользуются блоги известных музыкантов, актёров. Работа с блогом способствует изучению ритмико-интонационной стороны речи, позволяет воспринимать невербальные средства коммуникации, которые также важны в процессе общения. Отметим также использование роликов из ю-туба. Они отражают реальные ситуации из жизни, и студенты могут влиться в иноязычное общение либо с ними, либо друг с другом, имитируя настоящую ситуацию. Отметим, что интернет-ресурсы являются одним из инструментов, помогающим усвоению материала на занятии, основная роль на котором, несомненно, принадлежит педагогу.

В-четвертых, активное вовлечение студентов в творческую работу, а именно, исследования в их будущей профессиональной сфере, проведение экспериментов, разработка патентов, написание совместных научных работ. Все должно характеризоваться новизной и актуальностью и иметь практическую ценность и направленность. Указанная деятельность также предусматривает изучение западных источников на языке оригинала и последующее оформление своих научных изысканий на английском языке. Как следствие, студент будет в состоянии качественно и осознанно защитить итоговую квалификационную работу на иностранном, преимущественно английском, языке и впоследствии, обучаясь в магистратуре или аспирантуре, слушать и воспринимать иноязычные лекции по специальности на языке оригинала.

В-пятых, все указанные выше аспекты будут способствовать развитию самостоятельной работы студента. Понимая значимость иностранного языка и имея внутреннюю мотивацию и определенные навыки, студент будет много работать самостоятельно – читать литературу по специальности, общаться на языке о интернете со своими сверстниками из других стран, делать наброски будущих статей на английском языке, заниматься более сложными языковыми явлениями, тренируя, таким образом, иноязычную коммуникативную компетенцию, которая в современных условиях становится значимой в учебном процессе и позволяет студентам технических направлений становиться грамотными качественными специалистами и исследователями.

Наконец, в-шестых, для совершенствования иноязычного общения важны зарубежные стажировки либо обмен студентами подобного профиля. Университетам нужно активнее заключать договора с зарубежными университетами, согласно которым обучающиеся смогут выезжать за пределы страны и погружаться в реальное иноязычное общение. Отметим, что принимающий университет или колледж должен иметь направление, подобное тому, на котором студент обучается в России. Это будет способствовать как развитию иноязычных, так и профессиональных навыков студентов технических направлений. Сроки стажировок и обменов должны обговариваться в контрактах, согласно которым студентам предлагают приемлемые и интересные варианты. Мы полагаем, что указанное направление следует тщательно разрабатывать, развивая тем самым международное сотрудничество, что, безусловно, способствует и развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, и модернизации иноязычного образования в целом.

Библиографический список

1. Лихачева О.Н. О коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции International Scientific Research 2017*. Москва, Олимп, 2017: 419 – 420.
2. Лихачева О.Н. К вопросу об устранении сложностей обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, АМИ, 2018: 69 – 71.
3. Лихачева О.Н., Богатырева Ж.В., Ивашкин И.И. Проектная методика как элемент оптимизационной составляющей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017; № 131: 1627 – 1637.

4. Лихачева О.Н., Рубан Д.А., Комерзан А.Н., Черкесов Т.А. Самостоятельная работа студентов технических вузов как один из факторов успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017; № 133: 1209 – 1219.
5. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Некоторые рекомендации по совершенствованию учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар, 2017, № 131: 1279 – 1288.

References

1. Lihacheva O.N. O kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii International Scientific Research 2017*. Moskva, Olimp, 2017: 419 – 420.
2. Lihacheva O.N. K voprosu ob ustraneniі slozhnostej obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vnedrenie rezul'tatov innovacionnyh razrabotok: problemy i perspektivy: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sterlitamak, AMI, 2018: 69 – 71.
3. Lihacheva O.N., Bogatyreva Zh.V., Ivashkin I.I. Proektnaya metodika kak `element optimizacionnoj sostavlyayuschej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017; № 131: 1627 – 1637.
4. Lihacheva O.N., Ruban D.A., Komerzan A.N., Cherkesov T.A. Samostoyatel'naya rabota studentov tehniceskikh vuzov kak odin iz faktorov uspešnogo ovladeniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetenciej. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017; № 133: 1209 – 1219.
5. Lihacheva O.N., Meretukova S.K. Nekotorye rekomendacii po sovershenstvovaniyu uchebnogo processa na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar, 2017, № 131: 1279 – 1288.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 378

Magomedova P.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru
Ataeva E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Department of Professional Pedagogy, Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru
Aliyeva R.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Professional Pedagogy, Technology and Methods of Training, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukisha@bk.ru

FORMATION OF THE PROJECT CULTURE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. The contents of the project culture is considered in this work as an important component of a teacher's readiness to carry out innovative activities. The conclusion is made that pedagogical projecting allows preserving the basic values of education and at the same time taking into account changes in the socio-cultural situation. The project culture of the subjects of the educational process becomes a basis of innovative transformations that ensures the improvement of the quality of education, the activation of self-knowledge, the comprehension of ways and possibilities for one's own self-realization, self-change of personality.

Key words: teacher, project, project culture, pedagogical design, pedagogical technology.

П.К. Магомедова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru
Э.А. Атаева, канд. пед. наук, ассистент каф. профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru
Р.Р. Алиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. профессиональной педагогики, технологии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: rukisha@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается содержание проектной культуры, как важная составляющая готовности педагога к осуществлению инновационной деятельности. Сделан вывод о том, что педагогическое проектирование позволяет сохранить базовые ценности образования и в то же время учесть изменения социокультурной ситуации. Проектная культура субъектов образовательного процесса становится основой инновационных преобразований, обеспечивающих повышение качества образования, активизацию самопознания, осмысление путей и возможностей собственной самореализации, самоизменения личности.

Ключевые слова: педагог, проект, проектная культура, педагогическое проектирование, педагогическая технология.

Проблема формирования проектной культуры является актуальной, поскольку она, по сути, прогрессивна, жизненно и практикоориентирована, культуросообразна, отвечает потребности формирования нового качества человека XXI века и способствует становлению социальной зрелости обучающихся. Проектная культура, являясь важной составляющей готовности педагога к осуществлению инновационной деятельности, имеет ярко выраженный творческий характер и обуславливает способность педагога к педагогической проблематизации, целеполаганию, проектированию инновационной системы принципов, содержания, форм, методов осуществления образовательного процесса с последующим рефлексивным анализом и коррекцией результатов внедрения педагогических инноваций.

Проектная культура – это сравнительно новая, но очень значимая составная часть профессиональной культуры современного учителя. Она представляет совокупность проектных способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования, исполнения (в определенные сроки) и оценки достижения запланированного [1].

Проектная культура по своей структуре является системно-функциональной, по взаимосвязи компонентов – технологической, а по признакам обеспечения эффекта деятельности – системно-синергетической. В соответствии с этим мы считаем, что проектная культура может быть определена как интегративное качество личности, в котором как целостность

представлены мотивационно-целевой, интеллектуальный, деятельностный и эмоционально-оценочный компоненты. Это определенная, достаточно квалифицированная степень соответствия деятельности педагога нормам культуры, включающим педагогические нормы и ценности, научно-когнитивные нормы деятельности, предметно-научные нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров. Учитывая, что «сознательная деятельность – это такая форма взаимодействия человека со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную цель», следует считать, что проектная культура охватывает не только процессы создания социокультурных ценностей, но и состояния личности, и продуктивные процессы усвоения этих ценностей. Личность, овладевшая проектной культурой – это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность «от замысла до результата», вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности. В основании таких способностей лежат следующие признаки: ценностно-смысловое самоопределение личности; овладение личностью базовыми сторонами человеческой культуры; гармонизация личности; уровень образованности личности и её индивидуально-типологические особенности.

Проектная культура педагога основывается на проектной компетентности, включающей в себя знания и умения по основам проектирования, сформированности творческих качеств и способностей личности, её умения конструировать собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях, творческой активности в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности.

К условиям овладения личностью проектной культурой относятся: мотивация личности на овладение проектной культурой и разработанный комплекс педагогических мероприятий по овладению методологией проектирования; содержание образования, зафиксированное в образовательных программах; инновационная направленность педагогической деятельности. То есть степень включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений; организация процесса проектирования, как системообразующей деятельности, отражающей специфику моделирования образовательной среды учебного учреждения рассмотрение образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности; наличие у каждого из субъектов образовательного процесса опыта творческой деятельности; освоение проектной культуры позволяет устранить феномен, который мы называем «информационным дисбалансом образования». Он состоит в том, что студенты в основном познают мир через тексты, содержащие чужие свидетельства о мире и заполненные значениями терминов, не переходящими подчас в личностные смыслы обучаемых; проектная культура является существенным компонентом жизнедеятельности любого человека, присутствует во всех сферах его деятельности [2]. Создавая условия для формирования у студентов, как будущих специалистов, проектной культуры, преследуются следующие цели; внесение таких изменений в личность субъектов образовательного процесса, которые позволили бы студенту как личности проявить признаки, свидетельствующие об овладении им проектной культурой; создание мотивационных, организационно-педагогических и иных условий, способствующих овладению проектной культу-

рой; изменение характера, типа, стиля отношений в системах «педагог-обучаемый», «обучаемый – педагог»; разнообразие видов деятельности и способов освоения действительности субъектами образовательного процесса; изменение образовательной среды и облика факультета; расширение и углубление жизненного опыта студентов и профессионального мастерства педагогов; социализация студентов, повышение их творческого потенциала, создание ситуации успеха, формирование устойчивой познавательной потребности.

Формирование проектной культуры будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки невозможно без накопления обучающихся с сутью проектной деятельности, без включения их в различные формы учебных проектов, без развития проектно-педагогического мышления, готовности к осуществлению проектной деятельности [3].

Осуществленный теоретический анализ научных фактов, их обобщение и систематизация, а также обращение к передовому педагогическому опыту позволяют нам выделить существенные характеристики формирования проектной культуры будущего педагога, которые мы считаем тенденциями: обусловленность формирования проектной культуры педагога востребованностью общества и школой; Обусловленность эффективности формирования проектной культуры педагога высоким уровнем рефлексивного управления этим процессом; зависимость формирования проектной культуры от степени развития профессиональной свободы личности, её творческой самореализации в педагогической деятельности, в выборе её стратегии и тактики. Проектная культура является не только результатом педагогической свободы личности, но и её предпосылкой, необходимой основой развития способности личности ставить цели деятельности в соответствии со своими намерениями. В человекознании свобода понимается как один из главных атрибутов существования личности, имманентная характеристика человеческой деятельности. При определении категории свободы в контексте проектной культуры важно иметь в виду ряд концептуальных положений. Свобода в педагогической деятельности – это избирательная творческая активность личности, отличающаяся от той активности, которая осуществляется при отсутствии выбора, по принуждению, приказу и распоряжению. Являясь высшей формой развития направленности личности, свобода делает человека ответственным за принятый выбор как перед самим собой, так и перед обществом.

Таким образом, возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что качественно изменяется поле профессиональной деятельности педагога. Наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка, работа с родителями и т. д.) в условиях модернизации образования актуализируется такая принципиально новая профессиональная функция, как проектировочная (прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды). Педагогическое проектирование позволяет сохранить базовые ценности образования и в то же время учесть изменения социокультурной ситуации. В результате проектной деятельности рождается проект. Он может быть определен как поэтапное осуществление образа будущего. Проектная культура субъектов образовательного процесса становится основой инновационных преобразований, обеспечивающих повышение качества образования, активизацию самопознания, осмысление путей и возможностей собственной самореализации, самоизменения личности.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н. Профессиональная подготовка бакалавров в условиях компетентностного подхода. *Научные исследования и образование*. 2016; 4 (24): 52 – 56.
2. Ахметова М.Н. *Проектная культура будущего учителя*. Москва, 2007.
3. Исаева М.А. Сущность и содержание проектной деятельности педагога в системе педагогического образования. *Мир науки культуры и образования*. 2018; 1 (68): 50 – 52.

References

1. Aliphanova F.N. Professional'naya podgotovka bakalavrov v usloviyah kompetentnostnogo podhoda. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2016; 4 (24): 52 – 56.
2. Ahmetova M.N. *Proektnaya kul'tura buduschego uchitelya*. Moskva, 2007.
3. Isaeva M.A. Suschnost' i sodержanie proektnoj deyatel'nosti pedagoga v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 50 – 52.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 371.113

Mamchur Yu. Yu., *Altai Regional Institute of Additional Training Professional Skill of Workers of Education (Barnaul, Russia),*
E-mail: mamchur.yulia@mail.ru

MANAGEMENT OF SCHOOL DEVELOPMENT IN DIFFICULT SOCIAL CONDITIONS AND WITH LOW EDUCATIONAL RESULTS: FROM THEORY TO PRACTICE. The article discusses social factors affecting the effectiveness of educational institutions. The author considers the grounds for projecting, implementation of a model of quality management of education in schools operating in difficult social conditions and showing low educational results. Much attention is paid to the analysis of education management, approaches in determining the key tasks of education management. The main contents of the study leaves the analysis and synthesis of information from open sources, including monographs of Russian and foreign researchers on the support of schools in different social conditions, analysis of statistical data and legal documents. The author proposes technological approaches to create a model of improving the quality of education in schools with low educational results and schools operating in difficult social conditions – “effective school management” as a strategy and management style that promotes the transfer of these schools in an effective mode.

Key words: education, management, model, development, differentiation, improvement of quality of education.

Ю.Ю. Мамчур, КГБУ ДПО Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования,
г. Барнаул, E-mail: mamchur.yulia@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ И С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В данной статье рассматриваются социальные факторы, влияющие на эффективность общеобразовательных учреждений. Автором рассмотрены основания для проектирования, реализации модели управления качеством образования в школах, работающих в сложных социальных условиях и показывающих низкие образовательные результаты. Значительное внимание уделяется анализу управления образованием, подходам в определении ключевых задач управления образованием. Основное содержание исследования оставляет анализ и синтез информации из открытых источников, включая монографии отечественных и зарубежных исследователей по вопросу поддержки школ в различных социальных условиях, анализ статистических данных и нормативно-правовых документов. Автором предложены технологические подходы по созданию модели повышения качества образования школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в сложных социальных условиях – «эффективного школьного управления» как стратегии и управленческого стиля, способствующего переводу этих школ в эффективный режим работы.

Ключевые слова: обучение, управление, модель, развитие, дифференциация, повышение качества образования.

Повышение эффективности управления функционированием и развитием образовательной организации являются приоритетными в настоящее время. Анализируя «основополагающие государственные документы», касающихся школы¹: «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы»², «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»³, «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы»⁴, приходим к выводу о том, что основной идеологией школы в современном образовании является идея развития.

Формирование теоретико-методологических основ исследования управления развитием школы целесообразно начать с анализа социологических представлений об образовательной организации как базовой форме реализации современных институтов общества, в том числе в контексте «теории социального неравенства» и стратификации: О. Конт, Э. Гидденс, Г. Спенсер, К. Маркс, М. Вебер, П. Сорокин; представители позднего времени – У. Мур, Э. Дюркгейм, Б. Барбер.

Основной тенденцией «развития российского общества» является усиление социальной дифференциации, появление новых страт, все большее расслоение общества по уровню доходов, власти, качеству жизни. В этом направлении представляет для нас интерес позиция профессора Бинефельдского университета Н. Лумана, который отмечает, что «в России на смену обществу с жесткой стратификацией и иерархией приходит общество «предельной изменчивости», социально дифференцированное, самоуправляющееся, общество равных возможностей» [Беленький, 2006].

Из числа российских социологов по вопросу анализа стратификационных систем, и их трансформация в постсоветской России работали Т.И. Заславская, В.В. Радаев, И.И. Шкаратан, по вопросу социальной структуры современного российского

общества отмечают работы Н.Е. Тихоновой, В.Х. Беленького, М.Н. Руткевича и ряда других ученых [1].

Так, Т.И. Заславская рассматривает критерии «стратификации современного российского общества», выделяет экономический, политический, а также социокультурный потенциалы и социальный престиж [Заславская, 1997]. На основе исследовательских данных представлен анализ динамики социоструктурных пропорций российского общества, а также выделяет страты, как: «группы-доноры, растущие социальные группы». Нужно отметить, что в настоящее время результаты данных исследований активно используются в процессе организации деятельности современных институтов развития образования.

Функционирование современного общества невозможно без культурной дифференциации его слоев. Сегодня в России, отмечает Ю.В. Арутюнян, «усилилась социальная и культурная поляризация «верхов» и «низов» «Зона бедности», являющаяся главной причиной культурной депривации, с конца 80-х годов расширилась с 18% до 40–50%» [Арутюнян, 2002].

Исследователь Н.Е. Тихонова утверждает, «что проблемы бедных слоев населения заключены не только и не столько в уровне дохода, сколько в различиях образов жизни, характеризующихся «разными жизненными шансами в различных сферах жизни – потреблении, образовании, доступе к благам культуры или интересной работе и т.д.» [Тихонова, 200].

Многие исследователи, занимающиеся вопросами социально-экономического неравенства рассматривают в основном количественные показатели. О.И. Шкаратан раскрыл процессы формирования национальной властвующей элиты [Шкаратан, 2009].

В последнее время «цивилизация испытывает кризис в системе образования». Зарубежные страны ставят перед собой за-

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

² Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы, утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.

³ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» утвержденная постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642.

⁴ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.

дачу – реализацию модели непрерывного образования, связанную прежде всего с разрывом накопленного общечеловеческого опыта и возможностью максимального использования данного опыта в реалиях современной жизни.

Обучение – процесс продолжительный, «охватывает большие периоды жизни». Выстраивание собственной траектории развития, становления «себя» в различные жизненные периоды принимают различные формы. Границы процесса обучения также различны. В настоящее время этот процесс начинается с раннего детского возраста, порой бесцеремонно вторгаясь в процесс развития без учета психофизических особенностей данного возраста. Продолжительность формирования «себя» в различных сферах может затянуться. Тем самым, создавая разрушающую картину собственного восприятия себя в окружающих системах.

Образование как феномену человеческой культуры уделялось достаточное внимание мыслителями, философами, учеными различных отраслей науки. Начиная с общей концепции общественной роли образования в «Государстве» Платона, заканчивая направлениями знаний, которые ассимилируются педагогикой. С этой позиции интересен анализ исторической ситуации В.Я. Нечаева по выходу образования из круга отдельных педагогических проблем и рассмотрение данного феномена с точки зрения психолого-педагогического и социолого-педагогического подходов. «Психология образования рассматривается как деятельность по наращиванию знаний в подрастающем поколении», при этом акцентируется «внимание на производном характере когнитивного от поведенческого, и развитие умственных способностей рассматривается в плане развития личности» [Нечаев, 1998].

Приоритетными направлениями и актуальными задачами являются на современном этапе: создание новых организационно-экономических моделей и стандартов в дошкольном образовании; повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях; создание сети школ, реализующих программы отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания через поддержку школьных инициатив и сетевых проектов; обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей; формирование современных управленческих и организационно-экономических механизмов в системе дополнительного образования детей; поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования (поддержка лучших проектов, направленных на развитие региональных и муниципальных систем по вопросам образования новых технологий управления, оценки эффективности и результативности).

Однако, необходимо постоянно держать в фокусе внимания возможные риски по реализации поставленных задач.

Кроме возможных условий, приводящих к «рискам можно отнести риски от возможного наступления неблагоприятных социальных последствий, связанных с массовыми миграционными процессами, как внутренними, так и внешними». В частности, негативное влияние на стабильное развитие образовательной среды могут оказать дестабилизирующие гуманитарные факторы в приграничных государствах. Преодоление «возможных рисков, способных оказать значительное негативное влияние на реализацию мероприятий» по решению поставленных задач, а также снизить «положительные эффекты, полученные на предыдущих этапах модернизации образования» возможно при условии применения теории «социального управления и понимания управления образованием как одного из видов социального управления, поддерживающего целенаправленность и организованность учебно-воспитательных, инновационных и обеспечивающих их процессов в системе образования».

В указанном контексте актуальна точка зрения А. Файоля, который, выделяя пять основных функций управления, отмечает значительную роль функции «организации» или «организовыванию». Таким образом, отмечая необходимость наличия в любой системе иерархической структуры распределения и делегирования полномочий. На уровне государства это выражается в «разработке законодательной базы», создающее «правовое пространство для различных направлений деятельности». Соответственно, наличие правового пространства требует от участников правовых отношений действий в рамках указанных своеобразных «правил игры».

Нужно отметить, что образовательная организация – это государственно-общественный институт, который следует определенным направлениям в соответствии с изменяющимися требованиями социального заказа государства. В случае, если участники образовательных отношений удовлетворяют сложившееся состояние деятельности школы, и не требуется по их мнению каких-либо изменений в это состояние рассматривается как процесс функционирования. Развитие школы – это процесс постоянных изменений, вызванных внешними или внутренними противоречиями, но не хаотичный, а управляемый.

На наш взгляд, интересна точка зрения А.М. Моисеева в отношении развития школы. «Развитие школы невозможно представить себе без определенных изменений в рассматриваемом объекте развития; развитие всегда выступает как особая разновидность более широкого явления – изменений» [2].

Главное предназначение управления как элемента любой системы – обеспечивать реализацию целей её (системы) функционирования и изменения, координируя усилия всех остальных элементов.

Известно, что процесс развития управления как науки начался, благодаря трудам основоположников научного менеджмента американского инженера Ф. Тейлора («механическая теория управления») и французского ученого А. Файоля («классическая теория управления»), которые доказали, что эффективно управлять производством возможно только на научной основе. Вклад американского психолога Э. Мейо и его «школы человеческих отношений», которая была распространена в 30 – 50-е годы XX века позволили расширить границы понимания «управления» и перенести внимание с выполнения производственных задач на отношения между людьми.

Таким образом, рассматривая понятие «управление» в определенных исторических периодах «определялось как умение непрерывно и целенаправленно воздействовать на коллектив людей, используя их труд, интеллект, мотивы поведения для организации и регулирования их деятельности в процессе производства, с целью достижения наилучших результатов при наименьших затратах».

В настоящее время термин «управление» рассматривается как «деятельность по созданию, освоению и использованию инноваций» с целью развития образовательной организации» (В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.); «воздействие одной системы на другую», субъекта на объект, «одного человека на другого или группу» с целью изменения последнего» (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов и др.); «взаимодействие субъектов» (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.); «сложный многообразный процесс, который предполагает взаимосвязанное и взаимообусловленное изменение сторон, предполагающее изменение не только управляемой, но и управляющей стороны» (Катышева, 2014).

Анализируя взгляды исследователей, практиков приходим к выводу о том, что необходимо стратегическое управление образовательными организациями. Уверенная и перспективная жизнедеятельность образовательной организации появляется тогда, когда педагогический коллектив понимает, что образовательная организация не только осуществляет образовательный процесс, но и развивается.

Для развития образовательной организации и решения задач, стоящих перед системой образования и общества в целом, перспективным является «ценностно-ориентированное управление» на основе институционального подхода. Именно институциональный подход позволяет выявлять объективные характеристики не только функционирования системы образования, но и социальных изменений в целом.

При существующих мировых тенденциях в области образования (возрастающая потребность в обучении и доступ к разным уровням образования, повышающимся уровнем обязательного образования, связанным также с социально-экономическими условиями) неравенство в образовании сохраняется и активно влияет на жизнь общества [3]. На основе опыта ряда исследований установлена тесная связь между социально-экономическим статусом семей и образовательными результатами. Многочисленные исследования, начиная с раннего периода [4] и заканчивая современными исследованиями зарубежных ученых (Lupton, 2004; Bowles, Gintis, Groves, 2009; Breen, Jonsson, 2005) подчеркивают связь между социальными характеристиками семей и результатами обучения. Подтверждение наличия данной связи в отечественной системе образования находит

свое отражение в исследованиях отечественных специалистов [5; 6].

Необходимо отметить, что впервые предположение о создании в системе образования Российской Федерации группы школ с низким качеством обучения было построено И. Д. Фруминым (2002). В рамках существующего устойчивого механизма воспроизводства социального неравенства, по мнению И.Д. Фрумина, «необходима разработка механизмов поддержки детей с низким культурным и социальным капиталом, а также разработка стратегии управления школами».

В статье «Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах» авторы отмечают «необходимость и важность в разработке методов и инструментов, позволяющие определять дефициты и проектировать модельные программы, способствующие переходу школ в эффективный режим функционирования» [5; 6]. Н.С. Дербишир, М.А. Пинская, говоря об эффективном использовании имеющегося положительного опыта в работе со школами с низкими образовательными результатами и в сложных социальных условиях, опираются на эмпирические данные по учету в организации эффективной деятельности социальные и экономические факторы, влияющие на контекст деятельности образовательной организации и выбор стратегии развития [7].

В контексте оценки качества образования в настоящее время важно различать дифференциацию школ и дифференциацию учащихся. Дифференциация учащихся рассматривается в русле технологий образования, а дифференциация школ – как инструмент воспроизводства существующей социальной структуры общества (Г.А. Чередниченко, Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн).

На основе эмпирических данных, полученных в результате изучения проблемы неравенства, исследователи (С.Г. Косарецкий, И.Г. Груничева) пришли к выводу о том, что «для повышения качества образования необходимо сформировать комплекс мер, с учётом различных социальных групп учащихся, на основе дифференцированного подхода» [8; 9].

В этой связи мы предлагаем ряд объектов управления, в рамках реализации, которых будут созданы и обеспечены оптимальные условия, направленные на повышение качества преподавания, управления, условий организации образовательного процесса школ, работающих в сложных социальных условиях и демонстрирующие низкие образовательные результаты:

1. Контекстуализация результатов школ.
2. Сетевое взаимодействие между школами.
3. Командная работа педагогов (коллективов обучающихся учителей, профессиональные сетевые объединения).
4. Технологии коллективного планирования и анализа уроков, формирующего оценивания и другие современные педагогические технологии.
5. Современные технологии работы с родителями.
6. Технологии учебного и распределенного лидерства для руководителей образовательных организаций и заместителей руководителей.
7. Работа с данными федеральных и региональных мониторингов, мониторинг реализации проекта.
8. Координация усилий по оказанию помощи школам на всех уровнях.
9. Партнерства «сильных» и «слабых» школ, кураторские группы.
10. Финансовая поддержка (норматив, гранты).
11. Муниципальные проекты сетевого взаимодействия школ в организации профильного обучения и дополнительного образования.

Таким образом, основываясь на практике по принятию управленческих решений с опорой на данные результатов федеральных и региональных мониторингов в целях повышения образовательных результатов учащихся, ставим для себя цель – создание условий для оптимизации образовательной среды, повышения качества образования в школах, находящихся в неблагоприятном социальном контексте и демонстрирующих низкие образовательные результаты, путем повышения педагогического и ресурсного потенциала школ.

Библиографический список

1. Мигунова Ю.Ю. *Социальная структура Российского общества: состояние и проблемы теоретической разработки*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-struktura-rossijskogo-obschestva-sostoyanie-i-problemy-teoreticheskoy-razrabotki>
2. Моисеев А.М. *Программа развития: как разработать главный стратегический инструмент школы: Практико-ориентированное научно-методическое пособие в вопросах и ответах для руководителей общеобразовательных организаций*. Москва: УЦ «Перспектива», 2016.
3. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» утвержденная постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642.*
4. Coleman J. S. *Equality of educational opportunity. Summary report*. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. 1966.
5. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах. *Вопросы образования*. 2011; 4.
6. Прахов И.А., Юдкевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза. *Вопросы образования*. 2012; 1: 126 – 147.
7. Дербишир Н. С., Пинская М. А. Управленческие стратегии директоров эффективных школ. *Вопросы образования*. 2016; 3.
8. Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой. *Сайт Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Available at: <https://vo.hse.ru/2017--4/213247668.html>
9. Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е. Образовательная политика России конца 1980-х—начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании. *Мир России*. 2016; Т. 25; № 4: 115 – 135.

References

1. Migunova Yu.Yu. *Social'naya struktura Rossijskogo obschestva: sostoyanie i problemy teoreticheskoy razrabotki*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-struktura-rossijskogo-obschestva-sostoyanie-i-problemy-teoreticheskoy-razrabotki>
2. Moiseev A.M. *Programma razvitiya: kak razrabotat' glavnyj strategicheskij instrument shkoly: Praktiko-orientirovannoe nauchno-metodicheskoe posobie v voprosah i otvetah dlya rukovoditelej obscheobrazovatel'nyh organizacij*. Moskva: UC «Perspektiva», 2016.
3. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» utverzhennaya postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642.*
4. Coleman J. S. *Equality of educational opportunity. Summary report*. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. 1966.
5. Pinskaya M.A., Kosareckij S.G., Frumin I.D. Shkoly, `effektivno rabotayuschie v slozhnyh social'nyh konteksta. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; 4.
6. Prahov I.A., Yudkevich M.M. Vliyaniye dohoda domochozajstv na rezul'taty EG`E i vybor vuza. *Voprosy obrazovaniya*. 2012; 1: 126 – 147.
7. Derbishir N. S., Pinskaya M. A. Upravlencheskie strategii direktorov `effektivnyh shkol. *Voprosy obrazovaniya*. 2016; 3.
8. Kapuza A.V., Kersha Yu.D., Zaharov A.B., Havenson T.E. Obrazovatel'nye rezul'taty i social'noe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz' s obrazovatel'noj politikoj. *Sajt Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki»*. Available at: <https://vo.hse.ru/2017--4/213247668.html>
9. Kosareckij S.G., Grunicheva I.G., Goshin M.E. Obrazovatel'naya politika Rossii konca 1980-h-nachala 2000-h godov: deklaracii i prakticheskoe vliyaniye na neravenstvo v obschem obrazovanii. *Mir Rossii*. 2016; T. 25; № 4: 115 – 135.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 371

Makhmudova P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Northern Caucasian Institute (branch), Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: gisid_skf@mail.ru*

Aliyeva P.Sh., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Northern Caucasian Institute (branch), Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: gisid_skf@mail.ru*

Kabysh N.F., *Cand. of Sciences (Biology), Deputy Director for Educational and Methodical work, North Caucasus Institute (branch), Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: gisid_skf@mail.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF PROBLEMS OF MANAGEMENT OF INFORMATIVE ACTIVITY OF STUDENTS. The article analyzes a problem of managing cognitive activity. Various theories of outstanding psychologists are discussed in relation to the process of education and training, the theory of outstanding teachers in teaching methods. A number of ways of managing cognitive activity of students in teaching, which are connected with various theories of teaching and learning, are considered. The article shows that for learning management requires not only knowledge of the objectives and means, leading to their attainment, but also configure a managed system on the motivational actively participated in the process of learning. Stimulation of positive motives to training is necessary for the management of cognitive activity.

Key words: associative psychology, knowledge management, self-controlled dynamic systems, problem management of thinking, algorithmic method, corrective role of reverse afferentations.

П.М. Махмудова, канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский Государственный Университет Юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: gisid_skf@mail.ru

П.Ш. Алиева, канд. ист. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Кавказский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский Государственный Университет Юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: gisid_skf@mail.ru

Н.Ф. Кабыш, канд. биол. наук, зам. дир. по учебно-методической работе (ЮК), Северо-Кавказский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский Государственный Университет Юстиции (РПА Минюста России)», г. Махачкала, E-mail: gisid_skf@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

В предлагаемой статье представлена попытка анализа проблемы управления познавательной деятельностью. Освещаются различные теории выдающихся психологов относительно процесса воспитания и обучения, теории выдающихся педагогов по методике обучения. Рассматривается ряд способов управления познавательной деятельностью студентов в обучении, которые в какой-то мере связаны с различными теориями обучения и учения. В статье показано, что для управления обучением необходимо не только знание целей и средств, ведущих к их достижению, но и мотивационная настройка управляемой системы на активное участие в процессе усвоения знаний. Как видно, воспитание положительных мотивов к обучению необходимо и для управления познавательной деятельностью.

Ключевые слова: ассоциативная психология, управление познанием, самоуправляемые динамические системы, проблемное управление мышлением, алгоритмический способ, корригирующая роль обратных афферентаций.

В связи с расширением киберпространства, развитием теории программированного управления учебным процессом и формированием личности в целом в последнее время большую актуальность приобрела проблема управления познавательной деятельностью. При её решении наблюдаются различные подходы и точки зрения, которые иногда являются просто односторонними. «В истории научной мысли, – пишет академик Б. Кедров, – наблюдается такая ситуация, когда при изучении единого, внутренне противоречивого предмета рождаются две диаметрально противоположные, но в равной степени односторонние концепции. Каждая из них улавливает только одну из двух противоречивых сторон изучаемого предмета. В итоге возникают односторонние представления о данном предмете, искажающие существо вопроса [1, с. 17]. В таком состоянии находится и решение проблемы управления познавательной деятельностью студентов в обучении.

В ассоциативной психологии процесс управления познавательной деятельностью и мышления сводится к управлению процессом формирования ассоциаций, переходом от сенсорных ассоциаций к понятийным. Особую роль при этом имеют т. н. «доминирующие» ассоциации, которые берут свое начало из эквивалентных взаимосвязанных внешних предметов. Следовательно, управление познанием сводится к управлению некоторыми процессами памяти, характеризующимися в упрощенной форме.

О. Кюльпе, представитель вюрцбургской школы психологов, в своей книге «Очерк психологии, основанной на эксперименте» большое внимание уделял мышлению, которое в их представлении является «схватом отношений» задачи. Согласно его концепции, управлять мыслительной деятельностью – значит

управлять процессом восприятия отношений какого-то заданного процесса [2].

Вопросы управления мышлением путем переконструирования задачи защищались и в концепциях гештальтпсихологов (Кюфка, Келлер и др.) В теории, разрабатываемой Ж. Пиаже, управление мышлением сводится к процессу развития систем операций и структур, которые являются продуктом внешних воздействий. Управление процессом перехода от одних эксплуатационных структур к другим и в этой теории остается малоизученным. Во всех упомянутых теориях речь идет больше о мышлении вообще и в меньшей степени рассматриваются вопросы управления. Кроме того, проблема управления познавательной деятельностью студентов подменяется проблемой управления мыслительной деятельностью. А разве процесс познания сводится только к мышлению? Правильное решение этой проблемы предполагает выяснение сущности самого понятия проблемы и её применимости к анализу мыслительной, познавательной деятельности в целом.

Под управлением понимают «процессы планомерного, соответствующего определенной программе изменения параметров, внутренних и внешних подсистем и элементов сложной динамической самоуправляемой системы в связи с изменением внешних и внутренних условий её функционирования таким образом, чтобы качественная определенность системы в основном сохранялась. Существенным признаком любого вида управления является программное взаимодействие одной из систем на другую, принятой в качестве объекта управления. «Управление, – пишет А.Я. Лернер, – это воздействие на объект, выбранное из множества возможных воздействий, на основании имеющейся для этой

информации, улучшающее функционирование или развития данного объекта» [3, с. 105].

Рассмотрение процессов управления с точки зрения преобразования, передачи и использования информации позволило обобщить то, что свойственно многим взаимодействующим системам. «В сущности своей, – пишет В.Г. Афанасьев, – процесс управления и есть антипод процессам дезорганизации, позволяющей стабилизировать систему, сохранить её качественную определенность, поддержать её динамическое равновесие со средой, обеспечить совершенствование системы и достижение того или иного полезного эффекта» [4, с. 25].

Процесс управления всегда направлен на достижение некоторого заданного состояния системы, положенного в основу программы её деятельности. Реализация программы управления связана с определенной реорганизацией структуры управляемого объекта в процессе его изменения. Функция управления очень важна для самоконтроля студента, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Преподавательская функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности («что я делаю не так...», «что нужно сделать чтобы...») и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. Таким образом, устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимся [5, с. 8].

В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к жизни без продолжительного и специальным образом организованного обучения и воспитания. Именно воспитание выступает в качестве важнейшего средства, с помощью которого реализуется социальная программа развития личности, её задатков и способностей [6, с. 77].

Управление всегда осуществляется в соответствии с намеченной целью. Конечной целью управления может быть стабилизация или изменение свойств управляемого объекта. В зависимости от цели вырабатывается общая стратегия управления, которая зависит от структуры и свойств управляемого объекта. Оптимальным управлением считается то, которое ведет к достижению поставленной цели. Таким образом, составление программы управления предполагает выделение задачи и цели управляемого процесса.

Понятие «управление» необходимо отличать от понятия «регулирование», которое выступает как частный случай или момент управления. Регулирование содержит в себе программу включения управляющих воздействий, сигналов, обеспечивающих переходом системы из одного состояния в другое. Регулирование действует непосредственно против отклонения системы от заданного параметра, а управление действует на него извне. Задача регулирования сводится не только к передаче команд управления к исполнительской системе, но и предусматривает настройку её на прием этих воздействий. Роль настройка и чувствительности управляемой системы особенно возрастает в том случае, когда системы управления представляют собой самоуправляемые системы, которые в ответ на изменения внутренних и внешних условий реагируют избирательно.

Сложные самоуправляемые динамические системы изменяют свои характеристики и функциональное состояние непрерывно. При этом особое значение имеет обратная информация, сигнализирующая о состоянии параметров системы. В связи с этим С.А. Регин справедливо отмечает, что «самоуправляемая система должна уметь различать внешние и свои собственные процессы, ориентироваться во внешних условиях и учитывать все их изменения, а также постоянно контролировать и согласовывать процесс самоуправления с изменяющейся обстановкой» [7, с. 44]. Самоуправляемая система должна активным образом отражать внешнюю среду с целью саморегулирования своего состояния.

Операция управления и регулирования могут быть выполнены без контроля результатов – по разомкнутому циклу или с контролем – по замкнутому циклу. Поэтому в технике, а в последнее время и в обучении часто говорят о разомкнутых и замкнутых системах управления. Разомкнутые системы управления имеют, как правило, один канал (прямая связь) информационно-связи между элементами системы. Замкнутые системы включают и канал обратной связи, по которому передается в управляющей системе осведомительная информация о выполнении первичных управляющих воздействий. Благодаря обратной связи управляющая система всегда обладает некоторой избыточностью информации об управляемом объекте, о процессах, происходящих в нем. Именно этим создаются условия для целенаправленного

программного управления. Обратная информация используется для коррекции процесса управления и изменения состояния управляемого объекта в нужном направлении [8, с. 38]. Обратная информация является не только средством управления, но и средством активизации познавательной деятельности студентов. Обратная связь включает в себя прием обратной информации и его сопоставление с информацией, содержащейся в программе управления. Необходимость в таком канале связи обусловлена тем, что в обучении мы не можем заранее определить точные параметры, характеризующие познавательную деятельность учащихся по её ходу. Поэтому трудно определить заранее момент и характер необходимого вмешательства. Это выясняется в самом процессе обучения с помощью канала обратной связи.

Информирование студента о ходе и результатах своих познавательных действий обычно называют внутренней обратной связью. Этот вид обратной связи аналогичен проприорецептивной обратной сигнализации. Аналогом рецептивной сигнализации в обучении является обратная связь, с помощью которой преподаватель информируется о ходе процесса усвоения знаний студентами. Таким образом, можно выделить два способа регулирования процесса обучения: внешний и внутренний. Внешний контур всегда перегружен, так как обучение представляет собой централизованную систему управления, в которой информация от студентов сосредотачивается у преподавателя. Управлению подлежит не один, а несколько «объектов», обладающих признаками и свойствами. Для этой цели в обучении используются вспомогательные дидактические средства: карты заданий, программные материалы, технические устройства.

Проблема управления познавательной деятельностью студентов должна быть решена с учетом специфики управляемых психических процессов и активного характера психического отражения. Многочисленные исследования российских психологов показывают, что психические процессы и интеллектуальные действия формируются на основе практических и выполняют по отношению к ним ориентирующую и регулирующую функцию. Например, в исследовании А.А. Смирнова было доказано, что запоминание является продуктом активной деятельности субъекта, а не результатом непосредственного воздействия этих объектов. Следовательно, управлять процессами запоминания, мышления и т. д. возможно только путем опосредованного воздействия на деятельность самого субъекта – носителя этих процессов и структур [9, с. 211].

Проблема управления мыслительной деятельностью иногда сводится к изменению в ней чувственных и понятийных элементов. Разрабатывая проблему управления мыслительной деятельностью, необходимо учитывать и то, что студент является в то же время и самоуправляемой системой. Познавательная деятельность оказывается управляемой с его стороны (самоуправление) и со стороны преподавателя. Поэтому процесс управления, как обучение, так и учением нельзя свести к реализации принципа обратной связи в нем или к указаниям и действиям педагога.

Управление со стороны педагога осуществляется всегда опосредованно – через собственную активность студента, который в системе управления не является «пассивным носителем совершаемых внутри него нервно-психических переворотов» или «пассивной почвой, возделываемой внешними влияниями». Студент выступает не только как «объект» управления, но и как «субъект» этого процесса. Если он воспринимает указания педагога, то выступает как «объект» внешнего воздействия. При выполнении этих указаний он уже является не «объектом», а «субъектом». Управление познавательной деятельностью студентов со стороны педагога эффективно в том случае, если оно вызывает «встречное усилие» у самих студентов, направленное на достижение поставленной цели.

В обучении особенно важно, чтобы программа управления обеспечивала формирование навыков самоуправления своей учебной деятельностью. На эту особенность педагогического управления указывает В. Конь. «Наиболее существенный смысл воздействия на личность воспитанника, – пишет он, – заключается в преобразовании его из объекта учебно-воспитательных воздействий на субъект воспитания» [10, с. 21]. С развитием саморегулирующих свойств усложняется и процесс управления познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя.

Внешние управляющие воздействия педагога иногда встречают внутреннее сопротивление у студентов. Поэтому для управления обучением необходимо не только знание целей и средств, ведущих к их достижению, но и мотивационная настройка управ-

ляемой системы на активное участие в процессе усвоения знаний. Как видно, воспитание положительных мотивов к обучению необходимо и для управления познавательной деятельностью. Степень их участия в реализации программы управления педагога и выражает отношение между регулированием и управлением. Под самоуправлением познавательной деятельностью понимается планомерная и систематическая работа обучающегося над своим ходом мышления, запоминания, учение проверять самого себя, следить за выполнением поставленных задач, давать отчет о результатах своей обучающей деятельности и мобилизовать психическую деятельность на преодоление возникающих трудностей. Различают прямое управление мыслительной деятельностью и косвенное. Под прямым управлением понимается воздействие на мыслительные операции студентов специальными указаниями, правилами, непосредственно влияющими на протекание этих операций. При косвенном управлении воздействие осуществляется путем изменения содержания обучения, типов упражнений и т. д. Оба пути управления мышлением предполагают оптимальную организацию самого процесса усвоения знаний, формирование адекватных приемов умственной работы и выяснение структуры познавательной деятельности студентов.

Выдающийся отечественный психолог Л.Н. Ланда считал, что одним из путей активизации и управления мыслительной деятельностью является использование в обучении алгоритмов. Под алгоритмом понимается система правил, действий, операций, последовательное выполнение которых обеспечивает правильное и безошибочное решение задачи. Для составления алгоритмов необходимо расчленить объект управления на составные части, компоненты, а умственные действия – на элементарные операции. Следовательно, алгоритмический способ управления мыслительной деятельностью ставит проблему изучения структурно-операционного состава мышления. Л.Н. Ланда отмечает, что «алгоритмический процесс и есть не что иное, как последовательное и упорядоченное выделение в том или ином объекте определенных его элементов», что «алгоритм строится на базе выявления той системы правил соответствующей области знания, которые определяют способ действий при решении определенных задач» [11, с. 34].

Проблема управления мыслительной деятельностью студентов является центральной в системе программированного обучения, которое представляется нам как другой способ управления познавательной деятельностью в обучении.

«В программированном обучении, – пишет В. П. Беспалько, – не только делается большой упор на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, но и в отличие от всех других дидактических построений предлагаются новые эффективные методы и средства для гибкого управления этой деятельностью» [12, с. 9].

Программированные материалы способствуют уплотнению канала прямой связи, а технические средства служат для реализации принципа обратной связи. В программированных средствах обучения результаты умственной деятельности объективируются в различных формах и становятся осознанными.

В информационной части шага обучающих программ создаются в первую очередь условия для управления познавательной деятельностью студентов. Ознакомление с учебным материалом может идти самыми различными путями: объяснительно – иллюстративным методом, проблемным методом и т.д. Научная информация может быть представлена в готовом виде или добывается в результате самостоятельных поисков, осуществляемых на основе указаний, которые имеются в программе. Широко известными в педагогической практике стали два способа изложения материала: индуктивный и дедуктивный. Индуктивный – основывается

на анализе конкретных явлений и обобщении продуктов этого анализа. При дедуктивном способе изложения ознакомление с общими положениями предшествует изучению конкретных явлений. Преимуществом индуктивного способа изложения перед дедуктивным считается то, что он больше способствует развитию познавательной активности студентов. Внутри каждого способа изложения уровень познавательной активности может изменяться в зависимости от того, что студентам дано в готовом виде и что они приобретают собственными усилиями. Учебный материал может быть изложен, как разнообразными способами, так и различными органами развернутости, отличающимися между собой соотношением чувственных и абстрактных элементов знаний. Эффективность того или иного способа изложения материала определяется целями обучения, характером и содержанием нового материала, уровнем предыдущих знаний студентов, возрастными и индивидуальными их особенностями, степенью сформированности у них умственных операций и многими другими факторами. Оптимальным является тот способ изложения материала, который способствует не только усвоению новых знаний, но и формированию способов, приемов самостоятельного добывания знаний. Знания обоих родов формируются успешно тогда, когда ознакомление с новой информацией осуществляется в процессе решения поисковых познавательных задач. Такое обучение получило название проблемного обучения.

Проблемное обучение является другим способом управления познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. Оно моделирует процесс научного познания, в котором, как указывает Е.С. Жариков, постановка проблем и их решение выступают как момент обнаружения недостаточного развития старых знаний и перехода к новым, неизвестным [13, с. 9]. В связи с этой системой обучения в педагогической литературе стали говорить о проблемном и непроблемном изложении материала, о проблемных вопросах, задачах, проблемном обучении, проблемных ситуациях и т. д.

Проблемное изложение материала отличается от простого информационного сообщения тех же закономерностей и свойств, в условиях которого студенты стараются сначала запомнить материал, а потом глубоко его осмыслить, тем, что освоение учебной информации осуществляется в самом процессе решения студентами познавательных задач. Информационная ценность последних, в таком случае намного возрастает. Здесь проблемы являются источником новых знаний. Таким образом, в системе проблемного обучения закономерности решения проблем используются для управления познавательной деятельностью студентов.

Проблемное управление мышлением основано на понимании мышления, как процесса решения ряда исследовательских задач и проблемных ситуаций. Продуктивные процессы актуализируются в ходе решения проблемных ситуаций, которые рассматриваются как центральные в учении. Значит, проблемные ситуации выступают не только как способ управления мышлением, но и как средство его развития.

Мы рассмотрели ряд способов управления познавательной деятельностью студентов в обучении, которые в какой-то мере связаны с различными теориями обучения и учения. Взятая в отдельности каждая теория не может решать эту сложную, столь актуальную в наши дни проблему. «Овладение процессами управления, – пишет А.И. Берг, – и информационными процессами нужно не само по себе – оно необходимо для повышения эффективности труда, дальнейшего и непрерывного роста результативности работы человека в сферах материального производства, интеллектуального труда, обучения». [14, с. 343]. Решение проблемы управления познавательной деятельностью студентов поможет выявить и методы её активизации.

Библиографический список

1. Кедров Б.М. *О творчестве в науке и технике*. Москва, 1987.
2. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-438.html/>
3. *Концепция проблемного обучения*. Available at: https://studopedia.ru/8_11330_kontseptsiya-problemnogo-obucheniya-iyaler-nernskatkin-mimahmutov-ammatyushkin-i-dr.html
4. Афанасьев В.Г. *Человек в системах управления*. Москва, 1975.
5. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск, 1990.
6. Харламов И.Ф. *Педагогика*. Москва, 2003.
7. Репин, С.А. *Теория и практика управления образовательной системой (региональный аспект)*: монография. Челябинск, 2004.
8. Анохин П.К. Теория функциональной системы. *Успехи физиол. Науки*. 1970; Т. 1, № 1: 19 – 54.
9. *Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти*. Москва, 1979.
10. Симонов В.П. Стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса и его диагностика. *Справочник заместителя директора школы*. 2009; 6.

11. Ланда Л.Н. *Алгоритмизация в обучении*. Москва, 1966.
12. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
13. Жариков Е.С. *Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда*. Кишинёв, 1990.
14. Берг А.И., Бирюков Б.В., Новик И.Б. и др. (ред). *Кибернетика, мышление, жизнь*. Москва, 1964.

References

1. Kedrov B.M. *O tvorchestve v nauke i tehnike*. Moskva, 1987.
2. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-438.html>
3. *Kontseptsiya problemnogo obucheniya*. Available at: https://studopedia.ru/8_11330_kontseptsiya-problemnogo-obucheniya-iyalerner-mnskatkin-mimahmutov-ammatyushkin-i-dr.html
4. Afanas'ev V.G. *Chelovek v sistemah upravleniya*. Moskva, 1975.
5. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa*. Minsk, 1990.
6. Harlamov I.F. *Pedagogika*. Moskva, 2003.
7. Repin, S.A. *Teoriya i praktika upravleniya obrazovatel'noj sistemoy (regional'nyj aspekt): monografiya*. Chelyabinsk, 2004.
8. Anohin P.K. *Teoriya funktsional'noj sistemy. Uspehi fiziol. Nauk.* 1970; T. 1, № 1: 19 – 54.
9. *Hrestomatiya po obschej psihologii. Psihologiya pamyati*. Moskva, 1979.
10. Simonov V.P. *Stil' vzaimodejstviya sub'ektov obrazovatel'nogo processa i ego diagnostika. Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*. 2009; 6.
11. Landa L.N. *Algoritimizaciya v obuchenii*. Moskva, 1966.
12. Bespal'ko V.P. *Slaagameye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva, 1989.
13. Zharikov E.S. *Kak priblizit' chas otkrytij: vvedenie v psihologiyu nauchnogo truda*. Kishinev, 1990.
14. Berg A.I., Biryukov B.V., Novik I.B. i dr. (red). *Kibernetika, myshlenie, zhizn'*. Moskva, 1964.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 371

Melnichenko O.I., postgraduate, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHER TO MANAGEMENT ACTIVITIES.

The article is dedicated to a study of readiness of future teachers to implement management activities. The article actualizes the need to find ways to form the readiness of future specialists in the field of education for the use of management activities. The study identifies the main pedagogical conditions for the formation of management qualities of future teachers when they receive higher education.

Key words: pedagogical conditions, readiness for management, management qualities, management activities, GEF, competence, professional training of teachers, future teachers.

O.I. Мельниченко, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@ukr.net

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена изучению проблемы готовности будущих педагогов к реализации управленческой деятельности. В статье актуализируется потребность поиска путей формирования готовности будущих специалистов в области образования к реализации управленческой деятельности. В исследовании определены основные педагогические условия формирования управленческих качеств будущих учителей в рамках их обучения в высшей школе.

Ключевые слова: педагогические условия, готовность к управленческой деятельности, управленческие качества, управленческая деятельность, ФГОС, компетенция, компетентностный подход, профессиональная подготовка педагогов.

На современном этапе развития педагогики одной из наиболее актуальных проблем является поиск путей и средств повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. В современных условиях модернизации высшего профессионального педагогического образования ведущим подходом к реализации профильной подготовки педагогов в высшей школе является компетентностный подход. По мнению Н.С. Белой, «компетентностный подход ориентирован на новое, перспективное видение целей и оценку результатов профессионального образования, в связи с чем предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса, а именно: к содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки» [1, с. 167 – 168].

Сущность профессиональной подготовки будущего педагога и требования к качеству его образования сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. В данном документе по направлениям педагогической подготовки обозначены ключевые профессиональные компетенции, формирование которых является основной задачей реализации процесса подготовки будущих специалистов в области образования.

В составе системы ключевых профессиональных компетенций современного педагога – компетенции, предполагающие сформированные умения и качества будущего специалиста к реализации управленческой деятельности в области образования.

Так, одной из основных задач реализации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе является формирование у них готовности к управленческой деятельности. Это обусловлено тем, что управление является одним из базовых видов профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, сформированные управленческие качества являются основой конкурентоспособности педагога на современном рынке профессионального труда. Достижение конкурентоспособности будущего специалиста в области образования, в свою очередь, является одним из положений концепции компетентностного подхода и требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Реализация вышеизложенных задач предполагает создание необходимых педагогических условий, способствующих успешному формированию управленческих качеств будущих педагогов.

В рамках данного исследования под педагогическими условиями будем понимать ряд обстоятельств, специально создаваемых учреждением, реализующим программы высшего профессионального педагогического образования, с целью достижения определенного результата.

По нашему мнению, формирование управленческих качеств будущих педагогов станет более эффективным путем обеспечения ряда педагогических условий, приведенных ниже.

1. Изменение содержания подготовки педагогов за счет вариативного вузовского компонента программы.

Реализация данного условия возможна путем использования содержательного блока учебного плана вузовской подготовки будущих педагогов, включающего национально-региональный компонент и дисциплины по выбору в рамках каждого предметного цикла. По нашему мнению, использование вышеуказанного содержательного потенциала учебного плана с целью формирования у будущих педагогов управленческих качеств может реализовываться путем внедрения в гуманитарный блок дисциплин и спецкурсов «Психология управления», «Культура делового общения», «Коммерческое и трудовое право». Данные учебные курсы позволят формировать когнитивную (правовые знания, знания законов манипулирования человеческим поведением и т. д.) и поведенческую составляющую (навыки делового общения, взаимодействия с людьми, умения убеждать, добиваться своего результата) готовности к реализации управленческой деятельности.

В цикл математических и естественнонаучных дисциплин для оптимизации процесса формирования готовности будущих педагогов к управленческой деятельности целесообразно, по нашему мнению, введение таких учебных курсов, как «Информационные технологии в образовании», «Здоровьесберегающие технологии в профессиональном образовании», направленных на обучение основам организации как собственного труда, так и труда обучающихся, своих коллег; формирование навыков применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности, умения заботиться о собственном здоровье и здоровье подчиненных.

Для формирования готовности к управленческой деятельности в цикл общепрофессиональных дисциплин должны быть включены учебные курсы («Педагогические коммуникации», «Психолого-педагогическая диагностика», «Педагогический менеджмент», «Педагогическая герменевтика»), обучающие будущих специалистов грамотно диагностировать развитие личности учеников, правильно организовать педагогическое взаимодействие с аудиторией; способствующие формированию способностей анализировать, делать выводы, интерпретировать педагогические понятия, применять законы классического менеджмента в профессиональной деятельности.

Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов с целью формирования у них готовности к реализации управленческой деятельности должно включать дисциплины, способствующие изучению студентами основ технического менеджмента и формированию у них управленческих качеств. К данным дисциплинам относятся такие, как «Управление качеством», «Документирование управленческой деятельности», «Основы автоматического управления» и т. д.

2. Целенаправленная организация педагогической практики.

В процессе организации и проведения педагогической практики на базе образовательных учреждений с целью формирования управленческих качеств будущих специалистов целесообразно организовать взаимодействие студентов с представителями педагогического коллектива образовательного учреждения для обмена педагогическими новациями, нацеливать практикантов на проведение с обучающимися работы по профориентации.

3. Активизация научно-исследовательской работы будущих педагогов.

Формированию управленческих навыков студентов способствует вовлечение их в научно-исследовательскую деятельность благодаря тому, что в процессе нее у будущих специалистов развиваются навыки выступления перед большой аудиторией, способности к организаторской и управленческой деятельности. В этой связи при формировании готовности будущих педагогов к управленческой деятельности преподавателям высшей школы следует активизировать научно-исследовательскую работу студентов.

4. Внедрение в воспитательную систему вуза различных форм студенческого самоуправления, способствующих самореализации студентов.

Формирование навыков управленческой деятельности требует высокого уровня социального развития личности будущего специалиста, чему способствует участие в студенческих движениях и различных формах самоуправления, где могут реализовываться его личностные интересы и потребности. Привлечение будущих специалистов к участию в различных формах студен-

ческого самоуправления позволяет формировать важнейшие компетенции управленца, такие как: умение управлять и умение выполнять самому требуемую работу; умение ориентироваться в различных сложных ситуациях; умение осуществлять общие проекты; способность проявлять уважение к иным мнениям и ценностям; способность нести личную ответственность за собственные решения и действия.

5. Назначение студентов старших курсов кураторами групп первого курса.

Готовность к реализации управленческой деятельности у будущих педагогов предусматривает наличие таких умений и качеств, как: наличие лидерских качеств; готовность и умение организовать созидательную, социально-полезную деятельность; способность адаптироваться к условиям современной общественной жизни и профессионального труда.

Формирование данных качеств может реализовываться путем предоставления возможности студенту-старшекурснику организовывать воспитательную работу на уровне студенческой группы в качестве куратора. С целью преодоления противоречий, которые диагностируются при анализе воспитательной работы, реализуемой традиционной кураторской системой, необходимо внедрение нового подхода осуществления воспитательного воздействия для всестороннего развития личности студентов. Данный подход предполагает неформальный характер воспитательного воздействия со стороны старшекурсника, выступающего в роли куратора студенческой группы. Обстановка доверия, открытости, понимания, равноправности позволит воспитать уверенную, компетентную, конкурентоспособную личность будущего специалиста, а студенту, выступающему в роли куратора, – обрести основные навыки управленческой деятельности.

6. Внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий.

Учитывая тот факт, что «технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе её лежит определенная методологическая, философская позиция автора» [2, с. 197], а также, что «функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения» [2, с. 197], уточним: с целью формирования готовности будущих педагогов к реализации управленческой деятельности целесообразным является применение таких педагогических технологий, как: сотрудничество в учебном процессе; личностно-ориентированное обучение; тренинговое обучение; проектирование.

Применение указанных педагогических технологий позволит создать необходимую психолого-педагогическую среду для формирования основных качеств, составляющих готовность будущего специалиста к реализации управленческой деятельности в области образования.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что профессиональная подготовка будущих педагогов регламентируется на современном этапе Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Согласно положениям данного документа, современный педагог должен быть, прежде всего, компетентным. Одной из ключевых компетенций современного педагога является готовность к реализации управленческой деятельности. Так, формирование готовности к реализации указанной деятельности является одной из задач современных вузов, специализирующихся на профессиональной подготовке будущих педагогов. Готовность будущего педагога к управленческой деятельности достигается путем формирования у него необходимых управленческих качеств. Формирование управленческих качеств требует особого подхода к реализации процесса профессиональной подготовки педагогов как на содержательном, так и на организационном уровнях, а также обеспечения ряда педагогических условий для создания необходимой благоприятной образовательной среды. Обеспечение сформулированных и рассмотренных в рамках данного исследования педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса будущих педагогов, по нашему мнению, будет способствовать эффективному формированию у них управленческих качеств и, соответственно, готовности к реализации управленческой деятельности.

Библиографический список

1. Белая Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусства*. 2013; 6: 166 – 170.
2. Башлуева Н.Н. Внедрение современных педагогических технологий в процесс обучения курсантов вузов системы МВД. *Проблемы в российском законодательстве. Юридический журнал*. 2012; 5: 196 – 200.

References

1. Belaya N.S. Kompetentnostnyj podhod kak ob'ekt issledovaniya v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenyh. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; 6: 166 – 170.
2. Bashlueva N.N. Vnedrenie sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij v process obucheniya kursantov vuzov sistemy MVD. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve. Yuridicheskij zhurnal*. 2012; 5: 196 – 200.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 378

Milusheva G.M., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. D.D. Alieva (Karachaevsk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE HUMANITARIAN CULTURE OF A PERSONALITY OF A MEDICAL WORKER. The article proves the importance of humanitarian culture for medical workers. The category of culture is analyzed, the special value of its humanitarian level stands out. The axiological essence of humanitarian culture is substantiated. The dialectics of interrelation of morality, spirituality and value are described. Humanistic value orientations of health worker are meaningful mental element of his personality structure, laid down his life experience and professional education, as well as the totality of his experience of life and due to professional situations. The combination of value orientations forms a basis of spiritually-moral consciousness of a doctor, which provides social and psychological stability of his personality.

Key words: culture, humanitarian culture, value, morality, spirituality, needs, interests.

Г.М. Милушева, аспирант Карачаево-Черкессий государственной университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: klnp13@mail.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

В статье обосновывается значимость гуманитарной культуры для медицинских работников. Анализируется категория культура, выделяется особая ценность её гуманитарного уровня. Обосновывается аксиологическая сущность гуманитарной культуры. Описывается диалектика взаимосвязи нравственности, духовности и ценности. Гуманистические ценностные ориентации медицинского работника являются значимым элементом субъективной структуры его личности, закрепленным его жизненным опытом и профессиональным образованием, а также всей совокупностью его переживаний жизненных и профессионально обусловленных ситуаций. Совокупность ценностных ориентаций образует основу духовно-нравственного сознания медика, которая обеспечивает социально-психологическую стабильность его личности.

Ключевые слова: культура, гуманитарная культура, ценность, нравственность, духовность, потребности, интересы.

Ориентация российского медицинского образования не только на профессиональное, но и на общекультурное развитие будущих медицинских работников в настоящее время является одной из ведущих тенденций профессиональной подготовки специалистов. В этом контексте должный профессионализм в области медицинской деятельности предполагает обязательное приобщение медицинских работников к гуманитарной культуре, которую следует понимать, как одно из высших проявлений профессиональной подготовленности медиков. Рассмотрение сущностных, феноменологических характеристик базовой категории «культура» предполагает учесть следующий факт: данная категория в отечественной науке понимается достаточно неоднозначно. Определений культуры сформулировано несколько сотен, и это объясняется сложностью и многогранностью этого явления, поэтому, в каждом авторском определении конкретный исследователь актуализирует только отдельные специфические аспекты того, что называется «культурой». Таким образом, ни одно из определений обозначенного феномена априори не может быть полностью исчерпывающим и законченным [1]. Тем не менее, несмотря на очевидную специфичность каждого определения культуры, во всех её авторских трактовках есть универсальная черта: все определения представляют личность человека в качестве субъекта культурного развития. В этом понимании культура выступает как качественная характеристика того, насколько индивид сумел преодолеть свою биологическую природу, развив в себе необходимую социокультурную сущность. В данном аспекте культурой можно обозначить лишь тот результат деятельности человека, который ориентирован на его саморазвитие и самосовершенствование, развитие его нравственности и духовности.

Культура обладает выраженным аксиологическим значением, которое актуализирует особую ценность её гуманитарного

уровня. В свою очередь гуманитарную культуру следует понимать двуедино:

- во-первых, в качестве внутреннего мира человека, меры развития его духовных потребностей, мотивов и способностей;
- во-вторых, как определенную интенсивность проявления субъективного мира личности в созидательной творческой деятельности.

В этом контексте гуманитарная культура обладает следующим фундаментальным свойством: она одновременно проявляется в диалектической взаимосвязи субъективного мира личности и внешнего, по отношению к ней, социокультурного мира. Поэтому факт двойственной структуры любой культурной модели, наличия в культуре двух основных компонент – образа мира и образа человека, в современной науке уже не подвергается сомнению. Важно, что в субъективном значении гуманитарная культура проявляется в ценностных смысловых конструктах личности.

Отечественный ученый Р.Л. Лифшиц обозначил актуальность гуманитарной культуры для человека и общества следующим образом: гуманитарная культура детерминирует возможность развития универсальной личности, так как, во-первых, интегрирует её в проблемное поле социума, а во-вторых, предоставляет человеку необходимую возможность накопления опыта гибкого, диалектически парадоксального социокультурного мышления [2, с. 129].

В своем аксиологическом значении гуманитарная культура оперирует смысловым полем категории ценности. В науке также не выработано его единое понимание. Так, Н.С. Розов трактует ценности в качестве предельных нормативных оснований актов сознания или (и) поведения людей [3, с. 57 – 58]. Исследователь разработал авторскую классификацию (иерархию) ценностей.

При этом на высшем уровне Н.С. Розов актуализировал так называемые общезначимые ценности, обозначив ведущий критерий их установления. Исследователь полагает, что разные люди и социальные группы осуществляют свою жизнедеятельность, руководствуясь разноплановыми ориентирами, под которыми понимают различного рода ценностные системы: идеалы, принципы, традиции, верования, потребности и т.д. При этом каждый из этих социокультурных субъектов считает, что имеет право жить, мыслить и действовать, ориентируясь на свою систему ценностей. Более низкими уровнями ценностной иерархии, по мнению Н.С. Розова, являющихся частные аксиологические системы, в том числе ценности отдельных социальных групп и индивидов [3, с. 121].

Рассмотрим проблему субъективного проявления общезначимых ценностей. Первое, что необходимо отметить это то, что явление ценности взаимосвязано с социально-психологическими феноменами нравственности и духовности: ценность представляет собой одну из фундаментальных нравственно понимаемых категорий, интегрирующихся в своей смысловой структуре всю совокупность общезначимых аксиологических понятий, понимаемых как эталоны должного. При этом конструктивное значение личностных ценностей реализуется в духовно-нравственных решениях и поступках человека. В них личность самореализуется в своем целостном «Я», то есть в индивидуальных мотивах социального поведения, целях и личностных смыслах своей созидательной деятельности.

Связь понятия нравственности со свободой человеческого выбора в свое время отмечал И. Кант, подчеркивая, что «действия, вынужденные страхом, не имеют никакой моральной ценности, так как их «может совершать и злой человек», и в данном контексте истинно свободный, нравственно окрашенный человеческий поступок детерминирован его добровольным принятием морального закона. Суть всякой нравственной ценности поступок состоит в том, отмечал И. Кант, что моральный закон непосредственно определяет волю, а критерий ценности человеческого поступка, как полагал философ, состоит в долге человека: «поступок приобретает свою настоящую моральную ценность если он совершается исключительно из чувства долга» [4].

В целом, в смысловом значении понятий человеческого долга и долженствования, человекотворческая роль гуманитарной культуры, её ориентация на конструктивное человеческое развитие напрямую объединяет её с нравственностью, специфика которой проявляется в том, что она (нравственность) предполагает не субъект-объектные, а субъект-субъектные отношения личности к социокультурному миру [5].

Таким образом, становится понятно, что истинно нравственный выбор требует от личности соответствующего самоопределения в смысловой системе категорий добра и зла, в необходимости ориентировать свое поведение и деятельность на общезначимые, абсолютные ценности и в таком контексте обозначенный выбор детерминирован личностными качествами человека, интегрированными в единую целостность категориальным значением понятия «духовность».

И.А. Соловцова сформулировала наиболее обобщенные сущностные характеристики духовности следующим образом:

- духовность представляет собой «собственно человеческое в человеке»: это то, что характеризует человека не только и не столько существом биологическим, но в первую очередь представителем социокультурного мира;
- духовность изначально имеет место быть в человеке в виде личностного потенциала, который в полной мере раскрывается в процессе должного воспитания его личности;
- человек в качестве духовного начала открыт культуре, то есть он стремится осознать своё место и смысл своего существования в социокультурном мире;
- человек как духовно-нравственный субъект изначально наделен свободой, то есть творческим потенциалом к постижению и преобразению мира культуры и себя в этом мире;
- духовность в качестве субъективной аксиологической основы гуманитарной культуры личности предполагает наличие у человека базовых общезначимых ценностных ориентаций [6].

Ориентируясь на взгляды А.Г. Здравомыслова и др. [7 – 9], определим аксиологические основы гуманитарной культуры личности медицинского работника в качестве духовно-нравственных, гуманистически ориентированных ценностных ориентаций. При этом гуманистические ценностные ориентации обозначенного специалиста являются значимым элементом субъективной структуры его личности, закрепленным его жизненным опытом и профессиональным образованием, а также всей совокупностью его переживаний жизненных и профессионально обусловленных ситуаций. Они (гуманистические ценностные ориентации) дают возможность медицинскому работнику отличить сущностное профессиональное от несущностного. Совокупность таких ценностных ориентаций образует своеобразную ось духовно-нравственного сознания медика, которая обеспечивает социально-психологическую стабильность его личности, необходимость преемственности профессионального поведения и деятельности, выраженную в направленности профессионально обусловленных потребностей и интересов личности соответствующего специалиста.

Библиографический список

1. Дворникова Е.Н. *Культура как базис формирования культурной идентичности и толерантности личности в процессе изучения гуманитарных дисциплин в вузе*: монография. Санкт-Петербург, 2009.
2. Лифшиц Р.Л. *Духовность и бездуховность личности*. Екатеринбург, 1997.
3. Розов Н.С. *Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии*. Новосибирск, 1998.
4. Кант И. *Критика способности суждения*: собр. соч. в 6 т. Т. 4, 5. Москва, 1965.
5. Клушина Н.П. *Аксиологические основы работы с молодежью*. Ставрополь, 2014.
6. Соловцова И.А. Духовное воспитание в контексте полипарадигмальной педагогической реальности. *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания*: сб. науч. тр. Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград, 2004.
7. Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности*. Москва, 1986.
8. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж.В., Везетию Е.В., Вовк Е.В. и др. *ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018.
9. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетию Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джембекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С. и др. *Психолого-педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе образования России*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Dvornikova E.N. *Kul'tura kak bazis formirovaniya kul'turnoj identichnosti i tolerantnosti lichnosti v processe izucheniya gumanitarnykh disciplin v vuze*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2009.
2. Lifshic R.L. *Duhovnost' i bezduhovnost' lichnosti*. Ekaterinburg, 1997.
3. Rozov N.S. *Cennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i social'nye prilozheniya konstruktivnoj aksiologii*. Novosibirsk, 1998.
4. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya*: sobr. soch. v 6 t. T. 4, 5. Moskva, 1965.
5. Klushina N.P. *Aksiologicheskie osnovy raboty s molodezh'yu*. Stavropol', 2014.
6. Solovcova I.A. Duhovnoe vospitanie v kontekste poliparadigmal'noj pedagogicheskoy real'nosti. *Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniya*: sb. nauch. tr. Pod red. N.K. Sergeeva, N.M. Borytko. Volgograd, 2004.
7. Zdravomyslov A.G. *Potrebny. Interesy. Cennosti*. Moskva, 1986.
8. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berезova N.V., Bogatyreva Zh.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V. i dr. *PSIHOLOGO-PEDAGOGICHESKIE PROBLEMY RAZVITIYA VYSSHEGO OBRAZOVANIYA V ROSSII V USLOVIYAH REALIZACII FGOS*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
9. Abdulgalimov R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S. i dr. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme obrazovaniya Rossii*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 613.4:371.011

Mokeyeva L.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: mok54@mail.ru*

THE ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING EDUCATION IN “THE SCHOOL OF THE FUTURE” (YALTA SCHOOL № 2). The article analyzes a Federal law “On education in Russian Federation” No. 273 dated from 12.29.2012 (as amended in 2016) and the preamble to the Charter (Constitution) of the world health organization. The author presents personalities that were involved in the implementation of the health saving technology in educational institutions, health Ministry data, in Russia in 2016. The work shows a volumetric analysis of the experience of the Yalta school № 2 (“The school of the future”) for the organization of health-saving education of children. The article includes statistics collected for the last 10 years about the state of morbidity in school and preventive work with the students at the school. The researcher describes new forms of work with parents.

Key words: innovative technologies, physical education, health saving technology.

Л.Н. Мокеева, канд. пед. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Ялта, E-mail: mok54@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МКОУ «ЯЛТИНСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 2 «ШКОЛА БУДУЩЕГО»

В статье проанализирован Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (действующая редакция, 2016) и преамбула к Уставу (Конституции) Всемирной организации здравоохранения. Представлены персоналии, которые занимались внедрением ЗОЖ технологиями в образовательные учреждения, данные Минздравсоцразвития, в России за 2016 год. Показан объемный аналитический материал опыта работы Ялтинской средней школы № 2 «Школа будущего» по организации здоровьесберегающего образования детей. Статья включает статистические данные за последние 10 лет о состоянии заболеваемости в школе и профилактической работы, проводимой с обучающимися «Ялтинской средней школы № 2 «Школа будущего». Указаны новые формы работы с родителями, приводящиеся непосредственно в школе.

Ключевые слова: инновационные технологии, физическое воспитание, ЗОЖ технологии.

Формирование гармонического развития ребёнка – это приоритетное направление в становлении физического, психического, духовного и социального здоровья нации. Организация потребности здорового образа жизни отражена в Законе РФ от 29.12.2012 г, с переизданием в 2016-17 году. В законе РФ «Об образовании», по данным Министерства России, в настоящее время в России только 10% обучающихся старшей школы относятся к числу здоровых, 50% имеют хроническую патологию, 40% относятся к группе риска [1].

Большинство учителей и родителей под здоровьем понимают здоровье физическое. По уставу ВОЗ, «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [2].

Здоровье ребёнка – это оптимальный уровень развития – физического, нервно-психического, интеллектуального, его соответствие хронологическому возрасту.

Значительное ухудшение состояния здоровья детей происходит в возрасте от 7 до 17 лет – на период обучения в разнообразных образовательных учреждениях, где ребенок проводит 70% своего времени. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Д.А. Медведев признал, что «Сегодняшняя статистика здоровья школьников – просто ужасающая» [2].

Школа – один из первых общественных инструкторов, с которым сталкивается ребенок в процессе своего биологического и социального становления. К сожалению, современная школа является фактором, вредящим здоровью ребенка, препятствующим его полноценному развитию [3].

По данным статистики, за последние 10 лет 70% функциональных расстройств, сформировавшихся в начальных классах, к моменту окончания школы перерастают в хронические заболевания: в 4-5 раз возрастает патология органов зрения, в 3 раза – органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата. Серьезное беспокойство вызывает увеличение нервно-психических расстройств (в 2 раза) и заболевания сердечно-сосудистой системы (в 2,5 раза), что прямо связывается с отсутствием здоровьесберегающей школьной среды. Возрастает инвалидность детей. Особой проблемой в последние годы стали социально-зависимые болезни [3].

По данным Минздравсоцразвития, в России за 2016 год дефицит двигательной активности в младших классах составили 35-40%, а среди старшеклассников – 75-85%, а 68,2 % детей с недостаточной двигательной активностью имеют 100%-ную заболеваемость. Среди факторов, формирующих здоровье, доля воздействия так называемых «школьных» факторов, в том числе педагогических, составляет 20%. Несоблюдение школьных

санитарно-гигиенических норм и рекомендаций, чрезмерная учебная нагрузка, нарушения режима дня, стрессовая тактика авторитарной педагогики, несоответствие учебных программ и методов возрастным и функциональным возможностям учащихся способствуют росту нарушений в состоянии здоровья школьников [2].

Как пишет Н.В. Горбунова, в статье «Поликультурное воспитание младших школьников республики Крым во внеклассной работе»: благоприятность младшего школьного возраста к воспитательным воздействиям, активным формированием характера, установок, стереотипов поведения способствует формированию гармонического развития ребенка через здоровьесбережение [3].

Инновации, происходящие в современном обществе, безусловно, влияют на обновление системы образования и воспитания. Вопросы, связанные с формированием внутреннего мира личности ребенка, заслуживают приоритетного направления в школах. В связи с этим педагогическое сообщество реализовывает активные поиски образовательных технологий, которые направлены на развитие качества жизни ученической молодежи [4].

В 2016 – 2017 учебном году муниципальное казенное образовательное учреждение «Ялтинская средняя школа № 2 «Школа будущего» работает над выполнением задач Государственной программы, в которую неизменно входят и ЗОЖ технологии. В «Школе будущего» в Ялте здоровьесбережение учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса. В школе создана модель, способствующая развитию здоровья. Это в свою очередь обеспечивает необходимые условия для успешного внедрения инновационных педагогических технологий, которые направлены на укрепление здоровья обучающихся.

Программа здоровьесбережения в МКОУ «Ялтинская средняя школа № 2 «Школа будущего» ведется по следующим направлениям:

1. Организация работы спортивных секций, кружков.
2. Организация питания в школьной столовой.
3. Проведение физкультминуток и подвижных перемен.
4. Организация дней здоровья по темам: «Школьный осенний кросс», «Осенние старты», «Весёлые старты», «Крымская зима», «Таврические игры», «Папа, мама, я – спортивная семья».
5. Оформление стендов, плакатов и рисунков на темы: «Курить – здоровью вредить», «Нет вредным привычкам», «В здоровом теле – здоровый дух».
6. Проведение родительских собраний на темы: «Режим дня школьника», «Правила безопасности на воде», «Нужны ли уроки физкультуры в школе?», «Витамины для здоровья и не только...», «Компьютер и школьник», «Правила поведения на воде».

7. Подготовка методических рекомендаций по направлению: формирование у обучающихся гигиенических навыков, режим дня для обучающихся 1 – 4, 5 – 9 и 10 – 11 классов, нормы Всемирного физкультурно-спортивного комплекса «готов к труду и обороне (ГТО) для школьников 1 – 5 ступени, как неотъемлемая часть (для развития школьников) уроков физкультуры.

8. Написание сочинений по русскому языку на темы: «Почему я выбираю здоровый образ жизни?», «Плюсы и минусы общественно-полезного труда», «Пройду ли я мимо лежащего на улице человека?», «Оказание первой медицинской помощи – обязательно должен уметь каждый».

Основа разработки инновационной программы здоровьесберегающего образования в МКОУ «Ялтинская средняя школа № 2 «Школа будущего» представлена улучшением всех составляющих здоровья – психического, физического и социального.

И.И. Соковня-Семенова считает, что при составлении программ ЗОЖ необходимы ежегодные результаты медицинского исследования, что и было учтено специалистами данной школы. Для детей с заболеваниями дальновзоркости, миопии различных степеней, нарушения осанки, плоскостопие, сколиотическая осанка, тубинфицированность, тугоухость, были составлены специальные упражнения [5].

В школе созданы специальные медицинские группы по заболеваниям, в которых занимаются 150 обучающихся. С детьми, имеющими подобные отклонения в состоянии здоровья, работает специалист в области адаптивной физической культуры. Занятия проводятся малогрупповыми способами в специально оборудованных помещениях.

Проблему здоровьесберегающей деятельности со здоровыми учащимися, в школе невозможно отделить от организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья. В школе во второй половине дня с ребятами проходят занятия, включающие подвижные игры на свежем воздухе, общеразвивающие упражнения, спортивные соревнования. На каждом уроке в начальной школе проводят гимнастику, позволяющую снять напряжение на уроке, психологическую напряженность, порожденную интенсивностью занятий и элементарно дать ученика возможность подвигаться. А также проводятся комплексы дыхательной и пальчиковой гимнастики, сказкотерапия, цветотерапия, музыкотерапия, игровая терапия, фитотерапия, ароматерапия, упражнения для глаз, направленные на укрепление и расслабление мышц глаза и т. д. При благоприятных погодных условиях уроки физкультуры, природоведения, ботаники, литературы проводятся на природе. В каждом учебном кабинете силами родителей и учащихся созданы уголки здоровья, окружающие здоровьесберегающую деятельность классных коллективов. Ученики посещают школьные спортивные секции и кружки, участвуют в спортивно-оздоровительной

работе школы, в организации экскурсий, походов выходного дня, прогулок. Для улучшения здоровьесберегающей образовательной среды администрация школы внедряет совместные культурные программы для того, чтобы ученики и учителя общались в неформальной обстановке, имели возможность лучше узнать друг друга. Это позволяет выявить предложения перспективной стратегии развития здоровьесберегающей деятельности в школе. Для этого администрация проводит комплекс мероприятий: выявляет предложения по развитию организационной культуры, и использует при разработке перспективной стратегии развития образовательной среды в учебном заведении; определяет молодых учителей, создаёт систему учёта их профессиональных и личных достижений; создает максимально возможные санитарно-гигиенические условия; обеспечивает программное и учебно-методическое оснащение по проблеме здоровьесберегающих технологий.

В «Ялтинской средней школе № 2 «Школа будущего» функционирует консультативно-оздоровительный центр здорового образа жизни для учащихся, родителей и учителей. Обязательно учитываются возрастные и индивидуальные особенности каждого школьника при подготовке и проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий. В школе соблюдается системность и последовательность в работе с детским коллективом и в индивидуальной работе с каждым школьником.

Так же в школе проводятся новые формы работы с родителями. Это проблемные лекции, спортивные соревнования и тематические туристические походы выходного дня вместе с детьми. Воспитательный, общественно-педагогический процесс в школе проникнут идеями гуманизма и демократизма. Повышается теоретический уровень профессиональной подготовки педагогов, их самообразование. С учителями на педагогических советах проводятся беседы, игры, тестирования и рефлексии, позволяющие администрации школы реализовать творческий потенциал каждого сотрудника. Совершенствуются и систематизируются новые учебно-методические комплексы и эффективно используются в работе (создаются специальные стенды в рекреациях и классах, используется наглядность на уроках, рассматривается дополнительная литература о здоровьесбережении учащихся).

Итак, организация здоровьесберегающего образования, применяемая в Ялтинской средней школе № 2 «Школа будущего» на современном этапе является формированием положительной мотивации на здоровый образ жизни у учителей, учеников и их родителей. Используя комплексный подход, систематичность и поэтапность, разнообразие форм и методов, учитывая возрастные особенности учащихся, школа активно влияет на позитивное развитие личности учеников, формируя ценности здорового образа жизни.

Библиографический список

1. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ* (действующая редакция, 2016).
2. *Преамбула к Уставу (Конституции) Всемирной организации здравоохранения.*
3. Горбунова Н.В. Поликультурное воспитание младших школьников республики Крым во внеклассной работе. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология.* Ялта: РИО ГПА, 2015. Вып. 47; Ч. 1: 47 – 51.
4. Зуева С.А. *Анализ угроз здоровью современного школьника.* Available at: <http://nsportal.ru>
5. Соковня-Семенова И.И. *Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь: учебное пособие.* Москва, 2000.

References

1. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273 – FZ* (deystvuyuschaya redakciya, 2016).
2. *Preambula k Ustavu (Konstitucii) Vsemirnoj organizacii zdravoochraneniya.*
3. Gorbunova N.V. Polikul'turnoe vospitanie mladshih shkol'nikov respubliky Krym vo vneklassnoj rabote. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya.* Yalta: RIO GPA, 2015. Vyp. 47; Ch. 1: 47 – 51.
4. Zueva S.A. *Analiz ugroz zdorov'yu sovremennogo shkol'nika.* Available at: <http://nsportal.ru>
5. Sokovnya-Semenova I.I. *Osnovy zdorovogo obraza zhizni i pervaya medicinskaya pomoshch': uchebnoe posobie.* Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 378

Nagoeva M.A., Cand. of Sciences (Law), senior teacher, North-Caucasus Institute of Advanced Training (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: arsmarina@mail.ru

Bedova B.B., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Criminal Law and Criminology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: bela_007@bk.ru

SELF-EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON. The article analyzes self-education, its essential and functional qualities; the role of self-education in the life of modern society, developed under the influence of processes taking place at the macro level in the conditions of modernity; the relationship, interdependence of self-educational activities and social communications. The work high-

lights transformation in the requirements of society to an individual, its educational opportunities. The research sets goals, incentives, understanding of self-education, formed under the influence of the development of civil activity. In modern conditions, the importance of education and especially of self-education has significantly increased, for there is the need to develop competitive abilities in an individual at a job market.

Key words: self-education, functions, role of self-education, factors of self-knowledge, self-improvement of a personality.

М.А. Нагоева, канд. юрид. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: arsmarina@mail.ru

Б.Б. Бидова, канд. юрид. наук, доц. каф. уголовного права и криминологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: bela_007@bk.ru

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье проведён анализ самообразования, его сущностных и функциональных свойств (качеств); исследована роль самообразования в жизни современного общества, выработанная под влиянием процессов, происходящих на макроуровне в условиях современности; рассмотрена взаимосвязь, взаимообусловленность самообразовательной деятельности и социальных коммуникаций; освещены появляющиеся трансформации в требованиях общества к индивидууму, его образовательным возможностям; установлены цели, стимулы, осмысление самообразования, образуемые под воздействием развития гражданской активности. В условиях современности важность образования и, еще больше самообразования, значительно повышается как необходимость в приспособлении и появлении конкурентной способности индивидуума на рынке вакансий.

Ключевые слова: самообразование, функции, роль самообразования, факторы самопознания, самоусовершенствование личности.

Тенденции развития общества в условиях современности, приход электронной эры вносит свои коррективы в детерминирование социального предназначения самообразования, направления и способа его осуществления. Самостоятельное приобретение знаний как социальное явление становится массовым, обязательным элементом функционирования большинства социальных групп, общностей и жизненного уклада их представителей. Являясь значимым фактором самопознания, самоусовершенствования личности в области профессиональной и не профессиональной деятельности, возобновления и преобразования социального арсенала знаний, развития всего общества, самообразование представляет собой высокоценное для отдельного субъекта и социума в целом явление.

Самообразование содействует сохранению индивидуальности, неделимости себя, внутренней целостности личности в свете активно разыгрывающихся трансформаций общества и в более широком смысле – глобализационных процессов, оказывает содействие успешной самоидентификации человека в структуре социальных связей и отношений. Технологии коммуникации продолжают меняться в исторической перспективе, что обуславливает появление чего-то нового в методах самообразования. Перед человеком, занимающимся самообразовательной деятельностью, открываются широкие возможности и, в то же время, он сталкивается с множеством ограничений в общественно-познавательной плоскости. Речь идет о ревалюации знаний и тенденции быстрого их устаревания; существовании обширного пространства социального действия и неизбежности обладания способностью работать с большими объемами информации, её дешифрированием; наличии различных информационных источников и разделении доступа многообразных социальных групп к ним для самообразовательной деятельности. В таких обстоятельствах индивид вынужден приспосабливаться к новым условиям жизни общества, находить и применять ранее не используемую политику поведения в удовлетворении потребности в знаниях.

В условиях современности важность образования и, еще больше самообразования, значительно повышается как необходимость в приспособлении и появлении конкурентной способности индивидуума на рынке вакансий. Вопросы обеспечения маневренности, независимости и больших возможностей личности в сфере образования и самообразования превращаются в приоритетные течения политики в области науки, образования и социологии многих западных стран-участниц Болонского процесса. Это свидетельствует о большой социальной значимости образования и самостоятельного приобретения знаний, необходимости переведения в государственную плоскость процесса оптимизации системы образования и обеспечения нормальных условий для самообразования жителей страны. Решение этих задач нуждается в социологическом изучении сущности образования и самостоятельного образования, по выводам которого станет возможным осмысление, контроль и регулирование процесса формирования «наиболее оптимального образования» (Э. Тоффлер), способного обеспечить сообразность знаний че-

ловека актуальным для социума в целом потребностям, нуждам общественно-профессиональных групп и устремлениям индивидуумов [1].

Продуктивность самообразования в части повышения квалификации обусловлена соблюдением ряда условий. Среди них: наличие умозрительно выработанной, продуманной и воплощенной в жизнь формы самообразования в части переподготовки, выстроенной на базе системно-деятельностного, личностно-ориентированного и уровневого подходов, принимающей во внимание специфику использования информационно-коммуникационных технологий как инструмента самообразовательной деятельности; осуществление выявления, теоретического аргументирования и экспериментальной проверки условий действительной работы модели самообучения средствами информационных и коммуникационных технологий в области получения более высокой квалификации: (совершенствование коммуникативно-информационных условий структуры повышения квалификации; нацеленность образования в области получения более высокой квалификации на улучшение самообразования при помощи информативно-коммуникативных технологий) [2].

В наше время практически все преподаватели понимают и разделяют значимость разработки и внедрения в педагогический процесс улучшенных и адаптированных методик обучения, способствующих совершенствованию образования, содействующих стимуляции деятельности учащихся, направленной на приобретение и развитие знаний, формирование интеллекта. В ходе решения этой задачи особое внимание уделяется развитию у учащихся умений и навыков самостоятельного мышления и применения знаний на практике. Также существенная роль отводится развитию навыков самостоятельного интеллектуального труда. Важность овладения такими навыками заключается еще и в том, что любые знания, полученные обучаемым человеком, независимо от их объема, со временем устаревают, отстают от требований жизни. Что же можно с этим сделать? Нужно привить учащимся желание и умение самообучения, самостоятельного приобретения знаний посредством использования разных источников информации, овладения множеством типов и приемов саморазвития и самостоятельной работы, чем больше, тем лучше.

Данное утверждение нельзя назвать новшеством в педагогике. И предыдущие поколения педагогов понимали важность самостоятельного обучения учащихся. Самые внимательные из них не отрицали значения преподавателя в достижении целей образования, но основную роль в этом они отводили собственным усилиям обучающихся. По мнению Я.А. Коменского [3], изложенному в его теоретическом труде о педагогике «Великая дидактика», учителя должны найти, разработать способ обучения, позволяющий им (педагогам) меньше учить, а ученикам больше учиться.

Одной из основных целей воспитания является переведение личности из субъекта в источник познания, преобразования действительности, общения, управления. То есть, результатом воспитания индивидуума является способность регулировать свои действия и выполнять всяческие дела самостоятельно [4].

Основным признаком индивида как личности и как источника преобразования действительности и управления является самостоятельность. Стать самостоятельным человеком – значит быть индивидуумом, твердо стоящим на ногах, способным действовать в некоей сфере деятельности самому, без участия других людей, без стимулирования извне, по своему усмотрению. В данном контексте самостоятельность понимается и как особенность индивида, и как признак его зрелости в определенной сфере социальной деятельности. Если речь идет о познавательной практике, то подразумевается научная самостоятельность. Одним из критериев процесса прививания является познавательная деятельность школьников, студентов под началом преподавателя (учителя)[5]. Уровень участия педагога и его помощи в обучении учащегося должен сокращаться сообразно интеллектуальному развитию последнего. Он должен становиться все более самостоятельным в этой области. Но, к сожалению, в существующей сейчас реальности не отмечается необходимого уровня самостоятельности учеников и студентов.

Осложняет процесс прививания преподавателями ученикам навыков самостоятельной работы при обучении отсутствие учебных пособий, в полной мере способствующих эффективному формированию познавательной активности обучаемых, их самостоятельности [6]. Чаще всего они содержат учебный материал без достаточного количества заданий, для выполнения которых учащемуся требуется самостоятельно находить общие признаки или расхождения между сравниваемыми явлениями; раскрывать значимые критерии понятий, законов, правил, отображающие их суть; формулировать новые выводы. В учебных пособиях, в основном, уже приведены законы, правила и выводы. Все, что нужно сделать каждому обучаемому, так это их заучить.

Самообразование заключается в получении образования самостоятельным путем, в приобретении систематических знаний в некоей сфере (научной, технической, культурной, политической и пр.), подразумевающим естественное сочетание прямой личной заинтересованности учащегося с освоением материала, осуществленным самостоятельно. Одновременно с этим, самообразование является инструментом воспитания, самовоспитания, потому что содействует формированию ряда нравственных качеств: трудолюбия, внутренней организованности, цельности, упорности, силы воли и пр. В общих чертах, самообразование – это разные способы получения знаний, предполагающие самостоятельную работу ученика над осваиваемым материалом.

Как правило, высшее образование специализировано. Это касается даже университетов, факультеты которых представля-

ют собой нечто вроде специальных школ. По этой причине студентам вузов, стремящимся обогатить себя более обширным спектром знаний и выработать целостное научное, нравственное и социальное мировоззрение, также требуется заниматься самообразованием. В целом, человек, привыкший читать глубокие, серьезные книги, даже после получения диплома о высшем образовании при чтении трудов научного содержания, по сути, не прекращает свое самообразование. Иногда самообразование служит заменой школьного образования. Речь идет о людях, получивших низшее среднее образование или среднее профессиональное образование, но предполагающее их полную общеобразовательность, а также о людях, закончивших среднюю школу, но не имеющих возможности обучаться в университетах и прочих вузах [7].

Относительно способа индивидуального обучения и воспитания, то он существовал всегда, даже в доисторическую эпоху в виде передачи опыта от предков к потомкам, от одного индивида к другому. Средства передачи информации постепенно осязательно совершенствовались, со временем появились наиболее удобные для этого инструменты: письменность. её передача от главы родовой общины или языческого священнослужителя своему предполагаемому преемнику осуществлялась при помощи говорящих знаков в процессе индивидуального обучения. Формирование земледелия, животноводства, мореходства и понимание необходимости более широкого доступа людей к образованию эволюционировало научные представления. В результате, индивидуальное обучение начало замещаться индивидуально-групповым, заключающимся в поочередном обучении преподавателем представителей группы, состоящей из 10 – 15 учеников. То есть, изложение им материала, и дача задания для самостоятельной проработки осуществлялась для каждого обучаемого отдельно. Соответственно, каждый из занимающихся учеников получал разные объемы знаний за конкретный период времени, воспитание и содержание учебного процесса осуществлялись в строго индивидуальном порядке [8]. По этой причине в одной группе учащихся могли быть разновозрастные люди с неодинаковым уровнем подготовки. Срок всего обучения и каждого отдельного занятия также устанавливался индивидуально.

Необходимость в усовершенствовании формы учебного процесса появилась в эпоху средневековья с расширением круга людей, нуждающихся в получении образования и с появлением традиции формировать группы учащихся приблизительно одного возраста.

Библиографический список

1. Фурс Е.И. Особенности концепции модернизации в трудах Э. Тоффлера. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008; 3: 239 – 244.
2. Бидова Б.Б. Принципы развития преподавательских навыков ведения антипропагандистской работы, направленной на противодействие религиозному экстремизму. *Вестник Чеченского государственного университета*. 2017; 4 (28): 139 – 143.
3. Янущ О.А. О понятиях «Культура» и «Образование» в работе Я.А. Коменского «Великая дидактика». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2015; 178: 152 – 157.
4. Ярычев Н.У., Нагоева М.А. Совершенствование методов образования в высших учебных заведениях. *Мир науки*. 2017; Т. 5.; № 4: 30.
5. Борова Д.М., Нагоева М.А. Повышение творческой активности обучаемых в вузах, как составная часть подготовки специалистов. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2017; № 4: 29 – 32.
6. Кормазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции*. 2018: 54 – 55.
7. Кормазов А.В. Роль личностно-смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2018; 1: 18 – 20.
8. Нагоева М.А. Логические приемы, используемые в педагогическом процессе обучения специалиста. *Успехи современной науки*. 2016; Т. 1.; № 10: 199 – 200.

References

1. Furs E.I. Osobennosti koncepcii modernizacii v trudah 'E. Tofflera. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2008; 3: 239 – 244.
2. Bidova B.B. Principy razvitiya prepodavatel'skih navykov vedeniya antipropropagandistskoj raboty, napravlennoj na protivodejstvie religioznomu `ekstremizmu. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; 4 (28): 139 – 143.
3. Yanutsh O.A. O ponyatiyah «Kul'tura» i «Obrazovanie» v rabote Ya.A. Komenskogo «Velikaya didaktika». *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2015; 178: 152 – 157.
4. Yarychev N.U., Nagoeva M.A. Sovershenstvovanie metodov obrazovaniya v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Mir nauki*. 2017; T. 5.; № 4: 30.
5. Berova D.M., Nagoeva M.A. Povyshenie tvorcheskoj aktivnosti obuchaemyh v vuzah, kak sostavnaya chast' podgotovki specialistov. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2017; № 4: 29 – 32.
6. Korkmazov A.V. Ponyatie i predstavlenie o «smysle» kak o fundamental'noj sostavlyayuschej harakteristiki lichnosti. *Vzaimodejstvie nauki i obschestva: problemy i perspektivy. Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2018: 54 – 55.
7. Korkmazov A.V. Rol' lichnostno smyslovoj sfery v professional'nom razvitii individa. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2018; 1: 18 – 20.
8. Nagoeva M.A. Logicheskie priemy, ispol'zuemye v pedagogicheskom processe obucheniya specialista. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2016; T. 1.; № 10: 199 – 200.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 378

Nagoeva M.A., *Cand. of Sciences (Law), senior teacher, North-Caucasus Institute of Advanced Training (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: arsmarina@mail.ru*

Bedova B.B., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Criminal Law and Criminology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: bela_007@bk.ru*

STRUCTURAL-FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF SELF-EDUCATION. The article examines a development-based approach to an educational process of students in the context of self-educational activities. The authors discuss various ways of determining a concept of "self-education". The work elucidates the theoretical and methodological foundations of self-educational activity of students in the context of playing the key role in the organization of training. The paper determines the fundamental characteristics of self-educational activities. A large role in the process of self-education belongs to the implementation of independent practical tasks that a person develops for further self-improvement. They allow to enhance its professional qualities, to check them in practice taking into account the acquired knowledge and the new information received about their manifestation in direct process of self-development.

Key words: education, self-education, self-consciousness, personality, creative activity.

М.А. Нагоева, канд. юрид. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: arsmarina@mail.ru

Б.Б. Бидова, канд. юрид. наук, доц. каф. уголовного права и криминологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: bela_007@bk.ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается развивающий подход к образовательному процессу студентов в контексте самообразовательной деятельности; рассматриваются различные способы определения понятия «самообразование»; раскрываются теоретико-методологические основы самообразовательной деятельности студентов в контексте современной игры ключевой роли в организации обучения; определяются фундаментальные характеристики самообразовательной деятельности. Большая роль в процессе самообразования принадлежит выполнению самостоятельных практических задач, которые человек разрабатывает для дальнейшего самосовершенствования. Они позволяют улучшить его профессиональные качества, проверять их в практической деятельности с учетом полученных знаний и новой информации, полученной об их проявлении в непосредственном процессе саморазвития.

Ключевые слова: образование, самообучение, самосозидание, личность, творческая деятельность.

Процесс самообразования условно разделяется на два направления: «самообучение» (иначе говоря «обучение себя») и «самосозидание» (в общих чертах «формирование самого себя», «самостроительство»).

В нашем исследовании рассматривается процесс «самосозидания», поскольку нас занимают вопросы саморазвития. В этой ситуации самостоятельное образование является одним из инструментов трансформации репродуктивной деятельности индивидуума в сохранение связей с миром и творческой деятельности [1].

Самостоятельное образование выполняет ряд функций: среди них: расширительная – аккумуляция, получение новых знаний; ориентировочная – установление себя в культурном пространстве и своего места в социуме; компенсаторная – устранение слабых сторон школьного обучения, изучение материала неосвоенного в процессе учебы; самосовершенствования – улучшение мировосприятия, своей личности, собственного сознания, образа мыслей, памяти, творческих способностей; общеметодологическая – преодоление профессиональной односторонности, достройка видения мира; коммуникационная – формирование взаимосвязанности наук, специальностей, общественных классов, возрастов; творческая – сопровождение, способствование творческой деятельности, обязательный придаток к ней; омоложения – ликвидация инертности своего образа мысли, предотвращение регресса в гражданской позиции (для полноценной жизни и развития требуется иной раз становиться обучаемым, а не обучающим); психологическая (порой психотерапевтическая) – поддержание полноты жизни, ощущения сопричастности ко всем направлениям мыслительной деятельности человеческого общества; геронтологическая – сохранение связей с миром и посредством их же жизненной способности своего организма [2].

Из этого следует, что самообразование является неременной бесценной частью бытия культурной, высокообразованной личности, сопутствующей ему на протяжении всей жизни.

Профессиональное самостоятельное образование студента педагогического вуза является его осознанной целеустремленной инициативной деятельностью по совершенствованию приобретенных и получению новых знаний психолого-педагогической и методической направленности и их созидательное применение сообразно природе производимой работы [3].

Роль профессионального самообучения выражается в дополнении, углублении, расширении приобретенных знаний;

компенсации недостатков обучения в школе и в выполнении функции инструмента приобретения базового образования; содействию развитию собственного неповторимого стиля работы в качестве педагога; выполнении роли средства саморазвития и самоанализа.

Профессиональное педагогическое самообразование состоит из четырех подвидов: фонового общеобразовательного, фонового педагогического, перспективного и актуального педагогического самостоятельного образования [4].

Фоновое общеобразовательное самообразование представляет собой познавательную работу, выполненную самостоятельно, частицу непосредственного бытия будущего учителя, не требующую особой организации и проектирования. Речь идет о прочтении художественных книг, газет, журналов, детской литературы; о просмотре и прослушивании специальных телевизионных и радиопередач; о посещении кинотеатров, различных театров, выставочных комплексов, музеев; об экскурсионных походах и поездках в разные интересные места; о посещении разнообразных курсов и лекций.

Фоновое педагогическое самостоятельное образование заключается в просмотре и прочтении периодической печати педагогической направленности и новоизданных педагогических, психологических, методических материалов, формировании своей собственной библиотеки и её систематизировании, сборе и группировании разнообразной печатной продукции, использующейся в преподавательской практике [5].

Перспективное профессиональное самообразование находится в плоскости занятия будущим учителем проблематикой некоего предметного, психолого-педагогического, методического содержания, осуществляемого на довольно длительную перспективу. Дипломные работы, курсовые, рефераты, выполненные студентом, являются частью этой формы самообучения.

Профессиональная деятельность требует от человека постоянного самообразования, состоящего из целенаправленной познавательной работы, регулируемой самим индивидуумом, из накопления систематических знаний в определенной сфере (научной, технической, культурной, политической и пр.).

В качестве детерминант способности к самообразованию выступают психологические и интеллектуальные показатели педагога. Однако такую способность можно выработать в ходе деятельности с использованием всевозможных источников ин-

формации, познания и самопознания, наблюдения за своими усилиями и работой других преподавателей [6].

Мотивируют и побуждают учителя к самообразованию ряд факторов, являющихся его компонентами: каждодневная работа с информацией, изобретательность, созидательность, рост научной мысли, среди прочего в психологической и педагогической сфере, социальные преобразования, соперничество, имидж и мнение общества, увлеченность, выгода, возможность продвижения по службе, материальная заинтересованность.

Среди основных направлений самостоятельного образования можно отметить: профессиональное (в качестве предмета педагогики); психолого-педагогическое (нацеленное на учащихся, их отцов и матерей); психологическое (репутация, коммуникация, навыки воздействия, признаки лидерства и пр.); методическое (виды, способы и приемы преподавания, технологии в образовании); юридическое; культурно-эстетическое; историческое; изучение иностранных языков; политологическое; компьютерные (информационные) технологии; здравоохранение; увлечения; прочее.

К источникам самостоятельного образования относятся: телевидение; периодические издания; все виды литературы; всемирная информационная сеть; видеоматериалы, аудиозаписи на разных информационных носителях; оплачиваемые курсы; практикумы, симпозиумы, семинары; программы по обмену опытом; путешествия, поездки, драматургия, галереи, выставочные комплексы, концертные мероприятия; курсы переподготовки.

Весь перечень форм самостоятельного образования можно неким образом разделить на следующие группы: индивидуальную и групповую. Индивидуальный вид самообразования иницирует учащийся. Но главы управленческих и методических структур могут активизировать данную деятельность и склонить к ней. В групповом виде самообразования (обучение в методических группах, творческих объединениях, на тренингах, курсах

переподготовки) происходит ответная реакция между достижениями индивидуального самостоятельного образования и самим обучаемым [7].

К наиболее явственным, предметным видам самообразования следует отнести: регулярный просмотр некоторых телевизионных передач; прочтение определенных профессиональных газет, журналов, справочников, информационных бюллетеней; прочтение методических пособий, профессиональной литературы, материалов по преподаваемому предмету; анализ информации, размещенной в Интернете, предметного, педагогического, психологического характера, новаций и технологий, имеющих отношение к данной профессии; участие в мастер-классах, конференциях, практикумах, открытых уроках, проводящихся другими преподавателями; общение, предметные споры, совещания, обмен опытом между учителями; посещение диалоговых, онлайн-тренингов, способствующих освоению инновационных методик по психологии; овладение иностранными языками; регулярная переквалификация; проведение открытых уроков с целью изучения их восприятия другими преподавателями; ведение полемики и совместного рассмотрения отдельных проблем и вопросов со своими коллегами в учебном заведении, населенном пункте и во всемирной сети; ознакомление с информационно-компьютерными технологиями; соблюдение принципов здорового образа жизни, систематическое выполнение спортивных, физических упражнений [8].

Занимаясь самообразованием, можно: улучшить педагогическую деятельность; разработать или издать методические пособия, публикации, учебные руководства, программы, планы, результаты экспериментов и изысканий; предложить и продвинуть свежие идеи; выработать методики по использованию определенной разработанной технологии (информационной); создать комплексы профразработок; проводить семинары, практикумы, конференции и прочие мероприятия по обмену опыта.

Библиографический список

1. *Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов*. Available at: <http://www.isuct.ru/umo/orgproc10.html>
2. Суслонова С.А. *Формирование самообразовательной деятельности студентов в образовательном процессе вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Архангельск, 2009.
3. Нагоева М.А. О некоторых вопросах оптимизации учебного процесса. *Современный ученый*. 2018; 1: 25 – 27.
4. Бидова Б.Б. Перспективы и тенденции познания права в условиях глобализационных процессов в мире. *Государственно-правовое и социальное развитие современного общества: теоретические и практические аспекты*: Материалы I Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет». 2018: 103 – 106.
5. Бидова Б.Б. Принципы развития преподавательских навыков ведения антипропагандистской работы, направленной на противодействие религиозному экстремизму. *Вестник Чеченского государственного университета*. 2017; № 4 (28): 139 – 143.
6. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; 58-2: 182 – 185.
7. Кормазов А.В. Роль личностно-смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2018; 1: 18 – 20.
8. Нагоева М.А. Развитие личности в педагогической деятельности. *Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018: 136 – 138.

References

1. *Rekomendacii po organizacii samostoyatel'noj raboty studentov*. Available at: <http://www.isuct.ru/umo/orgproc10.html>
2. Suslonova S.A. *Formirovanie samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Arhangel'sk, 2009.
3. Nagoeva M.A. O nekotoryh voprosah optimizacii uchebnogo processa. *Sovremennyy uchenyj*. 2018; 1: 25 – 27.
4. Bidova B.B. Perspektivy i tendencii poznaniya prava v usloviyah globalizacionnyh processov v mire. *Gosudarstvenno-pravovoe i social'noe razvitiye sovremennoogo obshchestva: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*: Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 80-letiyu FGBOU VO «Chechenskij gosudarstvennyj universitet». 2018: 103 – 106.
5. Bidova B.B. Principy razvitiya prepodavatel'skix navykov vedeniya antipropropagandistskoj raboty, napravlennoj na protivodejstvie religioznomu `ekstremizmu. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 4 (28): 139 – 143.
6. Nagoeva M.A. Poznavatel'naya deyatel'nost' slushatelej: struktura, osobennosti i puti aktivizacii. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; 58-2: 182 – 185.
7. Korkmazov A.V. Rol' lichnostno smyslovoj sfery v professional'nom razvitii individa. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2018; 1: 18 – 20.
8. Nagoeva M.A. Razvitie lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Formirovanie lichnosti buduschego na osnove psihologo-pedagogicheskogo analiza*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 136 – 138.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 378.1:371.48-057.875

Olenina G.V., Doctor of Sciences (pedagogy), Professor, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: ustlama@mail.ru

STUDENTS' SELF-GOVERNMENT MODELS IN MORAL UP-BRINGING REALIZED BY ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION. The article gives an analysis of student's self-government models that forms in the context of moral up-bringing realized by Russian organizations of higher education at the beginning of the 21st century. The author notices that the system of moral up-bringing lived in a crisis caused by political and cultural processes touched Russia in the last decade of the 20th century. The author gives her own version of classification of students' self-government models modified in virtue of changes in the objectives of education. Since

then the tasks focused on the conversion of a personality of a young Russian into the Eurasian type of person who has a wide set of cross-cultural life skills. Nature, features, typology and key levels of a today's moral up-bringing system held in Russian organizations of higher education, which is considered as a base for definition of aims, tasks, principles of moral building the young people. They are identified with the next methodological approaches to the training process: anthropological approach (a personality's self-education, self-development), axiological approach (spiritual development of a student's personality, his or her inclusion into the context of ethnical and pedagogical and institutional culture), activity approach with priority of competence approach to moral up-bringing and forming of a specific type of a personality – highly-qualified specialists who are oriented to the Eurasian civilization. The author notices that models of genesis and activity of students' self-government bodies at the beginning of the 21st century show its polivariety, concern the state youth policy, social an institutional culture, universal human values.

Key words: student youth, state youth policy, students' self-government models, student council, moral building, methodological approaches to moral building activities.

*Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул,
E-mail: ustlana@mail.ru*

МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дан анализ формирования моделей студенческого самоуправления в системе воспитательной работы учреждений высшего образования в России в начале XXI века. Отмечается, что в 90-е гг. XX века эта система пережила определённый кризис, связанный с соответствующими политическими и культурными процессами в стране. Автор систематизирует модели студенческого самоуправления в вузах в связи с изменившейся целью воспитания, ориентированной на формирование общекультурного типа личности современных молодых россиян как евразийского социокультурного типа.

Сущность, специфика, типология и уровни современной воспитательной системы в образовательных учреждениях, на основе которых формируются цели, задачи, принципы воспитания молодёжи, определяются в современной ситуации такими методологическими подходами к воспитанию студенчества, как антропологический подход (акцент на самовоспитание и саморазвитие), подход аксиологический (развитие духовно-нравственных ценностей и ценностей национальной и корпоративной культур, ценностей гуманизма), деятельностный подход с приоритетом компетентностного подхода к воспитанию.

Автор отмечает, что модели формирования и деятельности органов студенческого самоуправления уже в начале XXI века показывают их поливариантность, связь с молодёжной политикой, культурой общества и корпоративной культурой, общечеловеческими гуманистическими ценностями.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, молодёжная политика, модели студенческого самоуправления, студенческие советы, воспитательная работа, методологические подходы к воспитанию студенчества.

Важным фактором развития демократических форм управления в системе высшего профессионального образования и значимым элементом самореализации и волеизъявления студенчества как наиболее активной части молодёжи является студенческое самоуправление. Основное назначение органов студенческого самоуправления характеризуется их представителями как создание условий для полноправного участия студентов под руководством лидерского актива и на условиях самоуправления с ректоратом в процессе целенаправленной организации и повышения качества жизни студентов: их учебного труда, производственной практики, временного трудоустройства, здоровья, быта и досуга, а также – реализации целей молодёжной политики [1].

Анализируя приоритеты государственной молодёжной политики относительно студенчества как самой передовой части учащейся молодёжи, следует отметить, что и в наши дни, и в начале XXI века студенчество является масштабной представительной группой российской молодёжи. Так, в 2005 г. в Российской Федерации функционировало 1014 вузов, из них 614 государственных, 400 – негосударственных. С учетом деятельности 1577 филиалов вузов в России обучалось 6 миллионов 200 тысяч студентов [2]. В 2008 г. эта цифра увеличилась до 7 млн. 460 тыс. [3].

В 90-е гг. XX века система воспитательной работы вузов пережила определённый кризис, связанный с соответствующими политическими и культурными процессами в стране [4]. Управленческими документами, которые дали новый импульс для развития студенческого самоуправления стали два важных нормативных документа: межведомственная программа «Студенчество России (2004 – 2008 гг.)» и «Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования (2002 г.)». В документе 2002 г. руководители образовательной отрасли рекомендовали возродить в вузах деятельность студенческих советов, которые существовали в вузах России в советский период и накопили значительный положительный опыт развития студенческого самоуправления [5]. В данном исследовании эта тенденция возрождения позитивного опыта социально-инициативной деятельности недавнего прошлого подтверждает идею М. Фуко [6] и Н.А. Хренова [7] о ментальном маятнике в культуре России, когда в обществе происходит возврат к ценностям, от которых резко отказались (в данном случае – примерно двадцать пять лет назад).

Большая роль в реализации государственной молодёжной политики в аспекте работы со студенческой молодёжью отводится *программированию и проектированию*. В связи с этим в те годы было важным принятие ведомственной целевой программы «Студенчество России (2004 – 2008 годы)» [5]. Программа была направлена на развитие функциональности профессионального образования, рост социальной и деловой активности студенческой молодёжи, её профессионального становления и конкурентоспособности, социальной интеграции, гражданской зрелости и дисциплинированности, формирования партнёрства органов власти, бизнеса, гражданского общества со студенческим сообществом. Кроме того, в «Стратегии государственной молодёжной политики Российской Федерации» до 2016 г., которая реализовала три приоритетных направления молодёжной политики, указывалось семь актуальных проектов: «Российская молодёжная информационная сеть «Новый взгляд», «Доброволец России», «Карьера», «Молодая семья России», «Команда», «Успех в твоих руках», «Шаг навстречу» [8].

Сегодня органы студенческого самоуправления существуют в каждом третьем учреждении высшего и каждом четвёртом учреждении среднего профессионального образования [9]. В данном исследовании установлено, что модели студенческого самоуправления *на локальном уровне*, т. е. уровне отдельного учреждения высшего профессионального образования достаточно современны и разнообразны. Они отличаются вариативностью концептуальных подходов к проблеме организации и целям деятельности конкретного органа самоуправления в конкретном учреждении, но все они входят в структуру воспитательной работы образовательных учреждений, являющейся метасистемой по отношению к данным моделям.

В связи с этим необходима краткая характеристика основных тенденций, сущности и особенностей формирования разных типов воспитательных систем в вузах в современных условиях. Воспитательные системы высших учебных заведений многообразны и различаются по типу профессиональных задач, сложившейся молодёжной субкультуре, по результативности, поэтому воспитательная система каждого учебного заведения уникальна как по содержанию, так и по результатам деятельности [10]. Важнейшую особенность воспитания состоит в том, что в настоящее время происходит объективный процесс перемещения акцента с общественного воспитания *на самовоспитание и самоформирование личности*. Этот инновационный процесс

свидетельствует о влиянии на воспитание расширяющихся демократических процессов в обществе, либерализации экономики, развития рыночных отношений, об овладении молодёжью новыми социальными навыками, практическими умениями в области экономики, науки, техники и образования. Следовательно, наряду с социальным подходом, определяющим социальное воспитание молодёжи, в современных условиях актуализируется антропологический подход к воспитанию человека.

Кроме того, важнейшее место в воспитании студентов занимают деятельностный и компетентный подходы к воспитанию, учитывающие будущую профессию студента и означающие реализацию принципа совпадения интересов общества и личности. Важна также гуманистическая сущность системы общих и конкретных целей, задач и направлений воспитания; единство воспитания и самовоспитания; одновременность воспитания, осуществляемого различными образовательными и общественными структурами, для достижения воспитательных целей и формирования целостного духовного облика молодого человека, т. е. *создание воспитательного пространства*. Организация воспитательного пространства, все более приобретающего гуманитарный характер и представляющего собой профессионально-образовательное и культурное пространство, создаётся определённой педагогической системой и нацелено на формирование духовно-нравственных ценностей личности. Это происходит на основе методологии аксиологического подхода к воспитанию.

Определяя систему личностных компетенций студента, следует отметить, что воспитание жизнеспособного молодого поколения предполагает создание системы воспитания, базирующейся на двух уровнях. Здесь определяется не только *общая модель специалиста с высшим образованием*, но и *общекультурный тип личности*, формируемой в социально-культурной среде вуза на основе предложенной концепции воспитания: это евразийский социально-культурный тип личности обучающегося. Такой тип предполагает гармоничное сочетание определённых характеристик личности, присущих европейской культурной традиции, а также традиционных российских ценностей. При этом обеспечивается сохранение культурного ядра российской цивилизации, формируется готовность противостоять негативным влияниям других культур, что особенно важно в эпоху информационной цивилизации [10].

Целью современной системы воспитания является подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностью к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей [10]. Сущность, специфика, типология и уровни современной воспитательной системы в образовательных учреждениях, на основе которых формируются цели, задачи, принципы воспитания молодёжи, определяются в современной ситуации такими методологическими подходами к воспитанию студенчества, как антропологический подход (акцент на самовоспитание и саморазвитие), подход аксиологический (развитие духовно-нравственных ценностей и ценностей национальной и корпоративной культур, ценностей гуманизма), и, как отмечалось выше – деятельностный подход с приоритетом компетентного подхода к воспитанию и формированию евразийского социокультурного типа личности обучающегося. Происходит этот процесс в условиях формирования культурно-образовательного пространства. Следует отметить, что в этом аспекте особую значимость приобретает формирование различных объединений студентов (культуротворческих, спортивно-оздоровительных), где особое место занимают органы студенческого самоуправления.

Отмеченные тенденции развития воспитательных систем в учреждениях образования не могли не сказаться на содержании теоретико-практических моделей студенческого самоуправления в вузах России в начале XXI века. Анализ содержания данных моделей, проведённый в данном исследовании по материалам

Всероссийской конференции по проблемам студенческого самоуправления [1], показал преобладание *социально-ориентированных* моделей формирования органов студенческого самоуправления, стратегическими, перспективными целями которых являются идеи развития патриотизма, гражданственности, добровольчества, толерантности, ценностей здорового образа жизни среди студенчества своих вузов.

Меньшую группу составили модели *профессионально-ориентированные*. Их стратегическая цель – повышение конкурентоспособности специалистов на рынке труда. В этом аспекте важна организация в вузе разнообразных студенческих отрядов, работающих на разных участках хозяйственно-экономического сектора страны. Кроме того, это развитие через студенческое самоуправление *компетентного подхода* к формируемой модели специалиста с высшим образованием, где компетентность понимается как готовность и умение профессионально эффективно действовать в условиях максимальной неопределённости в ситуациях динамичной рыночной экономики. Следует отметить, что на момент 2005 г. компетентный подход ещё только начал формироваться в системе образования и воспитания вузов России, поэтому профессионально-ориентированные модели студенческого самоуправления в количественном отношении тогда были незначительными.

Значительную часть составили *культуроориентированные модели* студенческого самоуправления с ориентацией на формирование ценностей и традиций корпоративной культуры, любительского творчества (клубы по интересам), а также ценности труда, в том числе учебного, основанного на академической честности и ответственности, а также социокультурных ценностях Истины, Добра и Красоты во взаимоотношениях между студентами, студентами и педагогами и т.д., понимаемыми как «школа радости», основанная на «трёх С»: сотрудничестве, сотворчестве, соуправлении.

В данном исследовании значимо то, что большую часть составили *личностно- и группоразвивающие модели* студенческого самоуправления, которые фиксируют утверждение в педагогике высшей профессиональной школы в начале XXI века двух важных методологических подходов. С одной стороны, личностно-ориентированного подхода к воспитанию человека, являющегося проявлением антропологической концепции в практической педагогике. В связи с этим целями воспитания становится гуманистическая концепция формирования жизнеспособной личности, т. е. личности, способной сделать свой жизненный выбор на основе ответственного поведения. С другой стороны, популярны группоразвивающие модели студенческого самоуправления, ориентированные на формирование школы лидеров, команды, создающейся в вузе часто под разработку и реализацию конкретного проекта. Это свидетельствует о том, что в практической педагогике в современных условиях не утрачены идеи педагогике советского периода, изучающей ценности коллектива, этапы, способы и методики его формирования. В современной ситуации в процессе формирования команды учитывается ориентация молодёжи преимущественно на собственное индивидуально-личностное развитие (саморазвитие), которое не равняется эгоцентризму, оно гармонично соотносится, при умелом руководстве данным процессом, с целями и ценностями группы и социально-культурного пространства.

Таким образом, можно отметить, что модели формирования и деятельности органов студенческого самоуправления уже в начале XXI века показывают их поливариантность, связь с молодёжной политикой, культурой общества и корпоративной культурой, общечеловеческими гуманистическими ценностями. Участие студенческой молодёжи в процессе создания и деятельности органов самоуправления в своих учебных заведениях формирует на уровне личности способность к социальному творчеству, что отвечает целям современной воспитательной системы в России и потребностям формирования гражданского общества [11].

Библиографический список

1. *Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов*. Тезисы докладов участников всерос. конф. Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2005.
2. Щербаков Е.С. Деятельность молодёжных общественных объединений в Ярославской области. *Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов*. Тезисы докл. участников всероссийской конф. Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2005: 283 – 285.
3. В России растёт число студентов. *Информационный портал «Утро.ру»*. Available at: <http://www.utro.ru/news/2008/08/29/763628.shtml>
4. Оленина Г.В. Развитие социального творчества студенческой молодёжи в системе воспитательной работы вузов: теория, технология, практика. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 6: 233 – 237.

5. О межведомственной программе «Студенчество России» (2004 – 2008 гг.). *Официальные документы в образовании*. 2003; 35: 3 – 18.
6. Фуко М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. Перевод с французского. Санкт-Петербург: А-сэд, 1994.
7. Хренов Н.А. *Культура в эпоху социального хаоса*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
8. Рожков М.И. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. *Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика*. Москва: ВЛАДОС, 2008: 237 – 247.
9. Мехонцева Д. М. Структура органов школьного и студенческого самоуправления и управления. *Школьные технологии*. 2003; 2: 130 – 136.
10. Кагерманьян В. С. *Современная система воспитания студентов вузов: концептуальные основы и программа развития*. Москва: ФИРО, 2006.
11. Оленина Г. В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*. Барнаул, 2012.

References

1. *Rol' studencheskogo samoupravleniya v podgotovke konkurentosposobnykh specialistov*. Tezisy докладov uchastnikov vseros. konf. Ekaterinburg: UGTU-UPI, 2005.
2. Scherbakov E.S. Deyatel'nost' molodezhnykh obshchestvennykh ob'edinenij v Yaroslavskoj oblasti. *Rol' studencheskogo samoupravleniya v podgotovke konkurentosposobnykh specialistov*. Tezisy dokl. uchastnikov vserossijskoj konf. Ekaterinburg: UGTU-UPI, 2005: 283 – 285.
3. V Rossii rasset chislo studentov. *Informacionnyj portal «Utro.ru»*. Available at: <http://www.utro.ru/news/2008/08/29/763628.shtml>
4. Olenina G.V. Razvitie social'nogo tvorchestva studencheskoj molodezhi v sisteme vospitatel'noj raboty vuzov: teoriya, tehnologii, praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 6: 233 – 237.
5. O mezhdovedstvennoj programme «Студенчество России» (2004 – 2008 гг.). *Официальные документы в образовании*. 2003; 35: 3 – 18.
6. Фуко М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. Перевод с французского. Санкт-Петербург: А-сэд, 1994.
7. Хренов Н.А. *Культура в эпоху социального хаоса*. Москва: Едиториал УРСС, 2002.
8. Рожков М.И. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. *Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика*. Москва: ВЛАДОС, 2008: 237 – 247.
9. Mehonceva D. M. Struktura organov shkol'nogo i studencheskogo samoupravleniya i upravleniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2003; 2: 130 – 136.
10. Kagerman'yan V. S. *Sovremennaya sistema vospitaniya studentov vuzov: konceptual'nye osnovy i programma razvitiya*. Moskva: FIRO, 2006.
11. Olenina G. V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskih iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul, 2012.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 373

Ondar Ch.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: chechena.o@mail.ru

SOME INFORMATION FROM HISTORY OF EMERGENCE OF NUMBERS IN TUVA PEOPLE AT THE STUDY OF THE THEME “SYSTEM OF CALCULATION”. In the article some periods from the history of the origin of a concept of number, the ways of naming and writing numbers in Tuva people are considered. The materials of the article can be used by primary school teachers, when familiarizing the children with the numeric systems in the educational and extracurricular cognitive activities. The work provides an introduction to the development, the ways of naming and recording numbers by different peoples, at different periods of their development in the process of organizing extracurricular cognitive activity. The Tuva people, like other peoples, in the extreme antiquity used specific sets instead of the set of natural numbers. They used a binary, fivefold, septenary, decimal, hexadecimal number system.

Key words: number, account, finger account, number system, number system for Tuvians, Tuvan writing.

Ч.М. Ондар, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики дошкольного и начального образования, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: chechena.o@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧИСЛА У ТУВИНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ СЧИСЛЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые периоды из истории возникновения понятия числа, способов названия и записи чисел у тувинцев. Материалы статьи могут быть использованы учителями начальных классов при ознакомлении детей системами счисления в учебной и внеурочной познавательной деятельности. В работе дано ознакомление с возникновением, способами названия и записи чисел разными народами, в разный период их развития в процессе организации внеурочной познавательной деятельности. Тувинцы, как и другие народы, в глубокой древности употребляли вместо множества натуральных чисел конкретные множества. Тувинцы пользовались двоичной, пятеричной, семеричной, десятичной, двенадцатеричной, шестидесятеричной системой счисления.

Ключевые слова: число, счет, пальцевой счёт, системы счисления, системы счисления у тувинцев, тувинская письменность.

В процессе изучения основ начального курса математики, будущими учителями начальных классов, мы знакомим их с арабской (индийской) нумерацией, десятичными и недесятичными системами счисления, позиционным и непозиционным принципом записи чисел, которые необходимы для организации учебной и внеурочной познавательной деятельности.

Система счисления – раздел математики, в котором представлено описание способов обозначения любых конкретных количественных отношений такими материальными знаками – цифрами (написание чисел) и словами (чтение цифровых записей чисел), которые позволяют сохранять информацию, сравнивать количественные характеристики объектов и определять количественные характеристики результатов действий с реальными объектами на основе несложных процедур сравнения последовательностей знаков (цифровых записей чисел) и проце-

дур нахождения по двум данным знакам третьего (действий с числами) [1, с. 96].

А.М. Леушина отмечает, что для воспитателя, который впервые знакомит маленького ребенка с понятием числа, не только интересно, но и необходимо знать длительный путь развития данного понятия. Это поможет ему лучше представить, какие трудности преодолевают дети, усваивая это понятие [2, с. 328].

В данной статье мы рассматриваем некоторые сведения из истории возникновения числа у тувинцев, которая может быть использована учителями начальных классов при ознакомлении детей, наряду с вавилонской, египетской, славянской нумерациями (десятичными, но непозиционными), римской нумерацией (недесятичной и непозиционной). Во время которой происходит ознакомление с возникновением, способами названия и записи чисел разными народами, в разный

период их развития в процессе организации внеурочной познавательной деятельности.

Тувинцы пользовались двоичной, пятеричной, семеричной, десятичной, двенадцатеричной, шестидесятеричной системой числения.

Примечательно то, что тувинцы, которые хорошо знали двоичную систему числения, в паре всегда выигрывали в таких играх, как «даалы», «хорлуу», «панчык». Удобство этой системы – в её необычайной простоте. В двоичной системе счисления используется только два знака: «бар» (есть) – 1 (один) или «чок» (нет) – 0 (ноль); указательный палец может обозначать ноль, большой палец – 1; правая рука или нога – 0, левая рука или нога – 1. Как только усвоили значения этих символов, человеку легко передать числа, например, «бар азы чок» это запишется в двоичной системе счисления 10_2 , а будет обозначать число «ийи» (два); «бирээ биле бирээ» – 11_2 , обозначает число «үш» (три); «бирээ биле ийи тик» – 100_2 , обозначает число «дөрт» (четыре) и т. д.

Относительно счёта «сороками» существует предположение, что этот счёт происходит от счёта по суставам пальцев. То есть считали большим пальцем по двум суставам остальных четырёх пальцев правой руки (рис. 1). Насчитав на правой руке восемь единиц, счётчик загибал палец левой руки. Эта операция счёта кончалась, когда оказались загнутыми все пять пальцев левой руки. Пять восьмёрок, или сорок, составили, таким образом, первую счётную группу.

Так, например, довольно широкое распространение имела двенадцатеричная система у тувинцев. Особенно часто это имеет место в практике буддизма, которая актуальна до сих пор, когда определяют возраст человека, то есть пальцевый счёт дюжинами по фалангам (рис. 2), перебирая их по очереди большим пальцем: 1 (*күске чылы* – год мыши), 2 (*инек чылы* – год коровы), 3 (*пар чылы* – год тигра), 4 (*тоолай чылы* – год зайца), 5 (*улу чылы* – год дракона), 6 (*чылан чылы* – год змеи), 7 (*аът чылы* – год лошади), 8 (*хой чылы* – год овцы), 9 (*мечи чылы* – год обезьяны), 10 (*дагаа чылы* – год курицы), 11 (*ыт чылы* – год собаки), 12 (*хаван чылы* – год кабана).

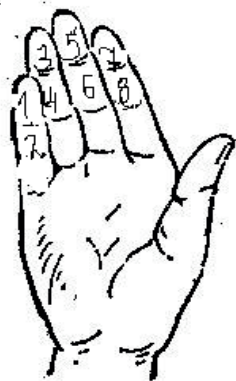


Рис. 1

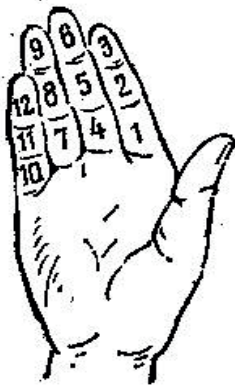


Рис. 2

0 - pir

1 - iji

2 - ys

3 - tert

4 - pes

5 - aldь

6 - cedi

7 - ses

8 - tos

Насчитав на правой руке двенадцать единиц, счётчик загибал палец левой руки. Затем 12 принимается за единицу следующего разряда и т. д. Эта операция счёта кончалась, когда оказались загнутыми все пять пальцев левой руки. Пять раз двенадцать, или шестьдесят, составили, таким образом, первую счётную группу.

Таким образом, годы изменяются не по числам, а по именам двенадцати животных, расположенных в строго определенном порядке. В течение двенадцати лет проходит весь круг этих имен, а с тринадцатого года начинается новый цикл. Этот круг составляет малый цикл, или малое колесо времени. Пять таких циклов, каждому из которых давалось дополнительное название

(*ногаан ыяш* – зеленое дерево, *кызыл от* – красный огонь, *сарые чер* – желтая земля, *көк демир* – синее железо, *ак суг* – белая вода), объединялись в большой круг, который назывался 60-летней системой счёта годов [3, с. 75].

Тувинцы, как и другие народы, в глубокой древности употребляли вместо множества натуральных чисел конкретные множества. Длительный исторический опыт привел тувинцев к созданию отвлечённого множества, где элементами являлись слова, идущие в строго определенном порядке. Для счёта натуральных чисел тувинцы раньше использовали следующие названия: «чангыс», «бир», «бирээ» – 1 (один); «ийи» – 2 (два); «үш» – 3 (три); «дөрт» – 4 (четыре); «беш» – 5 (пять); «алды» – 6 (шесть); «чеди» – 7 (семь); «сес» – 8 (восемь); «тос» – 9 (девять); «он» – 10 (десять); «чээрби» – 20 (двадцать); «чүс» – 100 (сто); «муң» – 1.000 (тысячи); «түме» – 10.000 (десять тысяч); «бум» – 100.000 (сто тысяч); «сая» – 1.000.000 (миллион); «чыва» – 10.000.000 (десять миллионов); «думчуур» – 100.000.000 (сто миллионов); «так» – 1.000.000.000 (миллиард); «түк» – 10.000.000.000 (десять миллиардов); «шимээ» – 100.000.000.000 (сто миллиардов); «дам» – 1.000.000.000.000 (триллион); «араптан» – 10.000.000.000.000 (десять триллионов) и т. д. Таким образом, для того, чтобы назвать все числа в пределах триллиона на тувинском языке потребуется 22 различных слов. В настоящее время некоторые из вышеуказанных наименований чисел не применяются на практике и их значение не знакомо большинству тувинцев.

С.С. Салчак в своей работе пишет, что такими же терминами при счёте пользовались монголы. Этот факт можно объяснить тем, что в древности тувинцы умели вести счёт до тысячи, а остальные названия, начиная с десяти тысяч, заимствовали у соседей – монголов [4, с. 6].

Тувинцы в своей повседневной жизни для обозначения частей целого раньше использовали следующие названия: «кезик азы чартык» – 1/2, «улдуң» – 1/4, «парыыл» – 1/8, «кечим» – 1/16, «туугу» – 1/32, «аът кара» – 1/64.

После того как в языке народа установился способ называть числа, одновременно с этим возникают поиски и создаётся система письменного изображения этих чисел, то есть человеку необходимо уметь правильно называть и записывать числа, уметь правильно выполнять действия над ними. В связи с этим в разные эпохи отдельными народами нужно было решить задачу создания устной и письменной нумерации.

Д.А. Монгуш отмечает, что письменность – это национальное достояние народа, передаваемое из поколения в поколение, ей должны быть свойственны здоровый консерватизм и традиционность, обеспечивающие преемственность между поколениями [5, с. 234].

В 1921 была создана Тувинская Народная Республика и функцию письменного языка выполнял старописьменный монгольский язык, на котором велось делопроизводство, издавалась в весьма ограниченном количестве литература. До 1930 года при записи чисел тувинцы использовали следующие цифры:

Старописьменным монгольским языком к концу 20-х годов владело менее 1,5% тувинского населения, так как монгольской

грамотой владела, главным образом, феодально-байская верхушка и высшие ламы.

И только в 1930 году была создана тувинская письменность на основе латинизированного новотюркского алфавита. После возникновения тувинской письменности монгольские названия чисел уже исчезли, а вместо них ввели новые названия, заимствованные у русского народа.

Д.А. Монгуш отмечает, что успешное использование латинизированной письменности в ликвидации неграмотности, в делопроизводстве, в развитии народного образования, литературы, печати свидетельствовало о том, что эта письменность в целом отражала особенности тувинского языка [5, с. 60].

Начиная с 1931 г по 1944 г использовались следующие цифры [6, с. 37]:

1 pir	7 cedi	13 on iji	120 cys ceerbi
2 iji	8 ses	20 ceerbi	127 cys ceerbi cedi
3 ys	9 tos	30 yzen	226 iji cys ceerbi aldь
4 tert	10 on	40 tertten	319 ys cys on tos
5 pes	11 on pir	100 cys	936 tos cys yzen aldь
6 aldь	12 on iji	300 ys cys	1000 muң

Изучение особенностей других нумераций дает возможность сравнить их, а сопоставление десятичной системы

Перевод тувинской письменности на русскую графическую основу происходил в течение 1941 – 1944 годов при научно-методической помощи советских ученых. Полный переход тувинской письменности на русский алфавит завершился ко времени добровольного вхождения Тувы в состав СССР.

В настоящее время для названия всех чисел в пределах триллиона на тувинском языке потребуется 16 различных слов: бир (один), ийи (два), уш (три), дерт (четыре), беш (пять), алды (шесть), чеди (семь), сес (восемь), тос (девять), он (десять), чээрби (двадцать), чус (сто), муң (тысяча), миллион, миллиард, триллион. В то же время раньше у русского народа число 10.000 назывался «тьма», а 100.000 – «легион». Названия чисел «миллион» или «биллион», «триллион» заимствованы с французского языка.

счисления с недесятичными, позиционного принципа записи с непозиционными позволяет понять сущность и преимущество общепринятой нумерации. Кроме того ознакомление учащихся с возникновением числа у тувинцев способствует развитию мотивов учебной деятельности, формированию ценностного отношения к учению, его личностного смысла, также чувства гордости за свою Родину.

Таким образом, информация о возникновении и развитии числа у тувинцев, может быть использована педагогами в любой образовательной организации наряду с информацией о подобных традициях других народов, для лучшего освоения детьми понятия числа и системы счисления в учебной и внеурочной познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Царева С.Е. Система счисления в математической и методической подготовке будущего учителя. *Начальная школа*. 2009; 12: 95 – 102.
2. Леушина А.М. *Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста*. Москва: Просвещение, 1974.
3. Жуковская Н.Л. *Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика*: учебное пособие. Москва: Восточная литература, 2002.
4. Салчак С.С. *Тувинская математическая терминология и её роль в преподавании математики на современном этапе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1973.
5. Монгуш Д.А. *Тувинский язык и письменность. Избранные труды*. Научное издание. Кызыл: ГУП РТ «Тываполиграф», 2009.
6. Moskalof B. ТЪВАНЪН САА YZYU. Poluskannar Porogoppj Sat, A. Sokolof, A. Suxotin. – Moskva, 1931 сы, – ар. 37.

References

1. Careva S.E. Sistema schisleniya v matematicheskoy i metodicheskoy podgotovke budushego uchitelya. *Nachal'naya shkola*. 2009; 12: 95 – 102.
2. Leushina A.M. *Formirovanie `elementarnyh matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: Prosveschenie, 1974.
3. Zhukovskaya N.L. *Kochevniki Mongolii: Kul'tura. Tradicii. Simvolika*: uchebnoe posobie. Moskva: Vostochnaya literatura, 2002.
4. Salchak S.S. *Tuvinskaya matematicheskaya terminologiya i ee rol' v prepodavanii matematiki na sovremennom `etape*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1973.
5. Mongush D.A. *Tuvinskij yazyk i pis'mennost'. Izbrannye trudy*. Nauchnoe izdanie. Kyzyl: GUP RT «Tывaполиграф», 2009.
6. Moskalof B. ТЪВАНЪН САА YZYU. Poluskannar Porogoppj Sat, A. Sokolof, A. Suxotin. – Moskva, 1931 c'l, – ар. 37.

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 378.1:338.482.22.

Vinogradov V.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vva1951@yandex.ru

Orkina I.F., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: ira.orkina@yandex.ru

Skomorokhova T.S., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: t_skomorokhova@mail.ru

IMPROVEMENT OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION “POPULISTS-INSTRUMENTALISTS” IN UNIVERSITIES OF CULTURE. The article studies the particular features of improving the integration processes in the training of musicians in modern socio-economic conditions. Special attention is paid to the main activities of “populists-instrumentalists”, which determine the contents of the educational process in their training in the universities of culture. The complex of problems arising at graduates after graduation in the conditions of sharp competitive fight in the labor market is revealed and defined. The authors propose possible options for the correction of theoretical knowledge and practical skills in the direction of practice-oriented training in the field of folk-instrumental creativity in order to improve the competitiveness of graduates. Understanding and evaluation of the current state of the quality of training will significantly improve the solution of both practical and scientific-theoretical problems.

Key words: integration, improvement, educational process, folk-instrumental creativity.

V.A. Виноградов, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: vva1951@yandex.ru

И.Ф. Оркина, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: ira.orkina@yandex.ru

Т.С. Скоморохова, доц. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: t_skomorokhova@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБУЧЕНИИ «НАРОДНИКОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ» В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена особенностям совершенствования интеграционных процессов в подготовке музыкантов-исполнителей в современных социально-экономических условиях. Уделено внимание основным видам деятельности «народников-инструменталистов», определяющим содержание образовательного процесса при их подготовке в вузах культуры. Выявлен и

определен комплекс проблем, возникающих у выпускников после окончания вуза в условиях острой конкурентной борьбы на рынке труда. Авторами предлагаются возможные варианты коррекции теоретических знаний и практических умений и навыков в направлении практико-ориентированного обучения в области народно-инструментального творчества с целью повышения конкурентоспособности выпускников. Понимание и оценка современного состояния качества подготовки кадров позволит значительно улучшить решение как практических, так и научно-теоретических задач.

Ключевые слова: интеграция, совершенствование, образовательный процесс, народно-инструментальное творчество.

В современной России в условиях интеграционных образовательных процессов актуальность совершенствования обучения «народников-инструменталистов» в вузах культуры приобретает всё большую значимость. Востребованность специалистов в сфере народно-инструментального творчества – компетентного, мобильного и универсального – в рыночных условиях социально-экономических перемен очевидна. За последние годы значительно вырос интерес к изучению, восстановлению, созданию различного рода творческих коллективов на основе фольклора.

Как известно, совершенствование есть процесс приведения какой-либо системы в наилучшее состояние, наиболее благоприятствующее её успешному функционированию. Поиск такого состояния, многоаспектного и многовекторного, в обучении «народников-инструменталистов» весьма важен для существующей практики профессиональной подготовки в вузах культуры.

Обозначенная проблематика затрагивает проблему сохранения и приумножения народного музыкального творчества, относящуюся в России ко всем видам и формам музицирования – академическому, эстраднему, фольклорному, бытовому и т. д. Однако, в обучении «народников-инструменталистов» в вузах культуры имеется множество нерешённых задач, которые часто возникают после окончания вуза и «тормозят» профессиональную деятельность выпускника в условиях острой конкурентной борьбы на рынке труда.

Отдельные аспекты затронутых вопросов рассмотрены в научно-исследовательских работах Д. Варламова [1], М. Имханицкого [2], А. Каргина [3], Н. Серегина [4] и др.

Цель статьи – обозначить и выявить комплекс форм, методов и средств совершенствования интеграционных процессов в обучении «народников-инструменталистов» в вузах культуры.

Постановка проблем обучения «народника-инструменталиста» в вузах культуры позволит под новым углом зрения осмыслить сложившиеся стандарты образовательного процесса. При этом в первую очередь, отметим использование накопленного эмпирического опыта в деятельности «народника-инструменталиста» в подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности в рыночных условиях.

С внедрением Государственных образовательных стандартов третьего поколения в вузах культуры и искусств расширилось предоставление образовательных услуг. В настоящее время обучающийся по направлению подготовки 53.03.02. «Музыкально-инструментальное искусство» профиля подготовки «Баян, аккордеон и струнные щипковые инструменты» уровень бакалавриата готовится к следующим видам профессиональной деятельности: музыкально-исполнительской, педагогической, художественному руководству творческим коллективом, музыкально-просветительской, организационно-управленческой, научно-исследовательской [5].

Однако, некоторые из перечисленных видов музыкальной деятельности, приобретаемые в учебно-педагогическом процессе в вузе, носят декларативный характер, т. к. их отражение отсутствует в нормативно-правовой базе при трудоустройстве. Они также не обозначены в номенклатуре должностей в филармониях, клубных и музыкальных образовательных учреждениях и т. д. Таким образом, будущая профессиональная карьера выпускников данного направления подготовки частично носит «воображаемый» характер.

В рыночных условиях обозначенные виртуальные виды деятельности создают ситуацию неопределённости. По всей видимости, в ближайшем будущем нам придётся столкнуться с проблемами самоопределения обучающихся в вузах культуры в сфере народно-инструментального творчества.

Для доказательства данного тезиса обратимся к комплексу ценностей, создаваемых профессиональной деятельностью «народников-инструменталистов». Среди ранее упомянутых видов деятельности бакалавра направления «Музыкально-инструментальное искусство» следует выделить музыкально-просветительскую, в которой доминирующая роль должна принадлежать пропаганде не только инструментального, но и народно-песенного творчества. Успешное функционирование данного вида дея-

тельности, как правило, зависит от исполнительского мастерства аккомпаниатора, владения им вокально-хоровыми навыками. Вместе с тем в предложенном образовательном стандарте третьего поколения не предусмотрено обучение хоровым дисциплинам. В обширном спектре обязательных прикладных предметов также отсутствует изучение различных видов гармоник. При этом следует подчеркнуть, что в основе их интонационного формирования – народное песенное творчество.

Анализ научных исследований в области народно-инструментального творчества, особенно в сфере оркестрового исполнительства, показывает перманентное их исчезновение при интенсивном возрастании интереса к синтезу вокально-инструментального музицирования фольклорной ориентации, где ведущая роль, как правило, принадлежит клавишным инструментам, естественным образом отражающим стихию народного творчества. Поэтому мы считаем, что подготовка специалистов в сфере народно-инструментального творчества должна включать цикл вокально-хоровых дисциплин – сольное и ансамблевое народное пение.

Музыкальный рынок в России за последние десять лет претерпел колоссальные изменения. Наряду с бурным развитием шоу-бизнеса возникла и абсолютно новая ситуация в сфере народного музыкального творчества (инструментального и вокального). Появилась новая генерация отдельных музыкантов и ансамблей, занимающихся, с одной стороны, «модернизацией» интонационного базиса первоисточников (песня, инструментальные наигрыши), народных костюмов и инструментария, экспериментированием с различными музыкальными жанрами, их синтезом с различными видами творчества (художественным, хореографическим и т. д.), а с другой – поднимающих глубокие пласты исторического прошлого народного музыкального творчества. Это существенно расширило рамки музыкального мейнстрима, а, следовательно, и музыкального образования.

Интерес к новым направлениям исполнительства в сфере народного музыкального творчества подогревается и сильно расширяется за последнее время рынком звукозаписи. Это оправдывает введение в учебный план дисциплин, связанных с подготовкой выпускников к музыкальному исполнительству в концертных и студийных условиях, работе со звукорежиссёром и звукооператором, к использованию в своей исполнительской деятельности современных технических средств: звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры. Между тем хороших специалистов в этой области в нашей стране крайне мало даже в столицах, не говоря уже о провинции.

Государственный образовательный стандарт третьего поколения по направлению «Музыкально-инструментальное искусство», созданный с учётом требований Болонского процесса вызывает целый ряд вопросов. Совершенно не были приняты во внимание отличия российского музыкального образования и европейского. В основе европейских образовательных программ – свобода выбора, частота сменяемости учебных программ, ознакомительный характер занятий на музыкальных инструментах (малое количество времени для занятий с педагогом, отсутствие домашних заданий и невысокие требования к уровню исполнения). В России музыкальное образование начинается с шести лет, в крайнем случае – с семи. В основе деятельности детских музыкальных школ и школ искусств лежат веками отработанные российской системой музыкального образования и социально-культурной сферой принципы, формы и методы передачи новым поколениям музыкального наследия.

Уровень подготовки некоторых выпускников музыкальных школ даёт возможность легко конкурировать в исполнительском плане с западными бакалаврами, т.к. в Европе на музыкальные факультеты университета для получения степени «бакалавра» часто поступают без музыкального образования или имея лишь первоначальные музыкальные навыки. Абитуриенты же, поступающие в наши музыкальные вузы на «бакалавриат», как правило, уже имеют среднее музыкальное образование и по исполнительскому уровню на голову выше даже европейских магистров.

Профессиональная подготовка специалистов в сфере народно-инструментального творчества испытывает несомненное давление и со стороны проблем филармонической концертно-исполнительской деятельности. Ситуация весьма непростая. «Академическое музицирование автономизировалось. Пропать между «обиходно-бытовым» и академическим музицированием достигла апогея» [6, с. 276]. Это означает, что практика музицирования требует пересмотра своего теоретического обеспечения.

В рыночных условиях «спроса и предложения» в сфере филармонического исполнительского искусства продолжает оставаться нерешённым вопрос о репертуарном содержании концертных программ. Соглашаясь с мнением учёных о том, что запрос на академическое музицирование на баяне в XX веке возник как потребность в приобщении широких слоёв населения к шедеврам музыкального искусства, все же вызывает сомнение необходимость в таком запросе в XXI веке. Преобладание в репертуаре иных исполнителей на народных инструментах переложений, пусть даже самых великих композиторов, носит весьма спорный характер, поскольку наступили времена Интернета с неисчерпаемыми возможностями в сфере информационных технологий, в том числе и музыкальных, когда преимущество остаётся за оригинальным исполнением. Отсюда возникает много вопросов к конкретному содержанию подготовки, например, тех же «концертных исполнителей».

Важно обратить внимание на то, что совершенствование качества подготовки специалистов в сфере народно-инструментального творчества касается, в большей степени, вузов культуры, реализующих программы уровней бакалавриата и магистратуры по направлению «Музыкально-инструментальное искусство». При этом, возможно, «пути решения проблем находятся в интеграции в процесс обучения «народников» исходных принципов народного музыкального творчества» [6, с. 276]. Потенциальной научно-теоретической базой предложенного решения может служить единство песенного и инструментального начала в учебно-педагогическом процессе, что позволит коренным образом развести содержание подготовки специалистов по направлению «Музыкально-инструментальное искусство» профиля подготовки «Баян, аккордеон и струнные щипковые инструменты» и специальности «Искусство концертного исполнительства» специализации «Концертные народные инструменты (балалайка, домра, гусли, баян, аккордеон, гитара)».

Таким образом, подводя итоги рассмотренным проблемам можно сделать следующие выводы. Совершенствование интеграционных процессов в обучении «народников-инструменталистов» в вузах культуры должно отражать социокультурную практику функционирования инструмента и его статус в общественной музыкальной жизни. Предлагаемые подходы к подготовке музыканта-народника в вузах культуры могут стать новой парадигмой, служащей основой постановки и решения как практических, так и научно-теоретических задач.

Библиографический список

1. Варламов Д.И. *Метаморфозы народного музыкального инструментария*. Москва: Композитор, 2009.
2. Имханицкий М.И. *История исполнительства на русских народных инструментах*. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2002.
3. Каргин А.С. *Воспитательная работа в самостоятельном художественном коллективе*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Серегин Н.В. *Художественно-просветительное образование в России как предмет историко-педагогического исследования*. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2007.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство (уровень бакалавриата)»*. Минобрнауки, приказ от 11 августа 2016 г.
6. Виноградов В.А., Оркина И.Ф. Оптимизация качества подготовки современного специалиста в сфере народно-инструментального творчества: *Материалы XII Всероссийской научно-методической конференции*. Барнаул: Алт. гос. академия культуры и искусств, 2012: 275 – 277.

References

1. Varlamov D.I. *Metamorfozy narodnogo muzykal'nogo instrumentariya*. Moskva: Kompozitor, 2009.
2. Imhanickij M.I. *Istoriya ispolnitel'stva na russkikh narodnyh instrumentah*. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2002.
3. Kargin A.S. *Vospitateľ'naya rabota v samodeyatel'nom hudozhestvennom kollektive*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Seregin N.V. *Hudozhestvenno-prosvetitel'noe obrazovanie v Rossii kak predmet istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2007.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 53.03.02 «Muzykal'no-instrumental'noe iskusstvo (uroven' bakalavriata)»*. Minobrnauki, prikaz ot 11 avgusta 2016 g.
6. Vinogradov V.A., Orkina I.F. Optimizaciya kachestva podgotovki sovremennogo specialista v sfere narodno-instrumental'nogo tvorchestva: *Materialy XII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Barnaul: Alt. gos. akademiya kul'tury i iskusstv, 2012: 275 – 277.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 37.016:81

Didrikh A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: anyarost@mail.ru

Kochkinikova A.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: alenavk203@mail.ru

THE SPECIFICS OF FORMING CREATIVE ABILITIES IN STUDENTS AT CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals the ways of how to develop creative abilities in students at foreign language classes. New requirements to an educational process determine new research tasks directed at the study of such important phenomenon as creative abilities. Psychology, philosophy and pedagogy have their own views on the nature of creative abilities. In the article they are defined as personality's abilities to creativity as an activity. The authors analyze tasks aiming at the formation and development of student's creative abilities illustrated by the topics "English-speaking countries" and "German-speaking countries". The proposed creative tasks allow distinguishing the criteria and indicators of students' level of creative abilities formation. A creative approach contributes to the development of creative activities that enhances the quality of knowledge and favors the formation of creative abilities.

Key words: creative abilities, creative tasks, creative and competent personality formation, creative approach, socialization, adaptation.

A.V. Дидрих, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: anyarost@mail.ru

A.V. Кочкиникова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: alenavk203@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрываются особенности формирования творческих способностей у студентов на занятиях по иностранному языку. Новые требования, предъявляемые к образовательному процессу, выдвигают новые исследовательские задачи, направленные на изучение специфики такого важного по своему масштабу феномена, как творческие способности. В психологии, философии и педагогике существуют свои собственные взгляды на природу творческих способностей. Творческие способности в работе определяются как способности личности к творчеству как деятельности. Авторы анализируют задания, имеющие своей целью формирование и развитие творческих способностей студентов, на примере тем «Англоговорящие страны» и «Немецкоговорящие страны». Предложенный вариант заданий творческого характера позволяет выявить критерии и показатели уровня сформированности творческих способностей студентов. Творческий подход способствует развитию креативной деятельности студентов, что влечет за собой повышение качества знаний и формирование творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности; задания творческого характера; формирование креативной и компетентной личности; творческий подход; социализация; адаптация.

В современном мире наблюдается повышенный интерес к изучению иностранного языка. Представителями как отечественной, так и зарубежной науки проводится достаточно большое количество исследований различных аспектов данного процесса. Исследуются лингвистические и методические характеристики, задействованные в процессе усвоения иностранного языка. Одним из аспектов, привлекающих внимание исследователей, является проблема формирования и развития творческих способностей человека. Несмотря на то, что эта проблема вызывала интерес исследователей во все времена, многие вопросы так и остаются не до конца разрешенными, а новые требования, предъявляемые к образовательному процессу, выдвигают новые исследовательские задачи, направленные на изучение специфики такого важного по своему масштабу феномена, как творческие способности.

Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ 2018» (Глава VIII Статья 69) гласит: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [1].

Как известно, само по себе творчество – это процесс деятельности, направленный на создание новых материальных или духовных ценностей. К вопросу творческих способностей обращались многие известные ученые, такие, как Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков, В.М. Аллахвердов, О.И. Моткови другие.

В психологии, философии и педагогике существуют свои собственные взгляды на природу творческих способностей, что обуславливает наличие разных подходов к их исследованию и непосредственно самому пониманию. Представители приведенных наук по-своему интерпретируют творческие способности, подходя к исследованию данного понятия с разных позиций.

В философии творческие способности включают в себя мастерство, сноровку творчески воображать, наблюдать, неординарно мыслить. В психологии существуют различные определения данного понятия, которые достаточно емко и полно отражают специфику анализируемого феномена. Л.С. Выготский под творчеством понимает деятельность, создающую что-либо новое, независимо от того, будет ли это «какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2]. В.Д. Шадриков к данному понятию относил «свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности» [3]. Б.М. Теплов данный феномен рассматривал как психологические особенности, которые отличают одного человека от другого; они не сводятся к имеющемуся запасу опыта и сведений, а обуславливают оперативность и легкость их приобретения [4, с. 19]. О.И. Мотков определял творческие способности как умение находить решения в нестандартных ситуациях, а также способность познавать [5].

В педагогике, в свою очередь, под творческими способностями понимаются способности к созданию оригинального продукта, в процессе работы над которым личность самостоятельно применяет усвоенные знания, умения, навыки, отстает от образца, проявляя индивидуальность [6]. Таким образом, творческие способности можно определить как способности личности

к творчеству как деятельности. К этому можно отнести способность неординарно мыслить и творчески воображать.

В данной статье рассматриваются задания, имеющие своей целью формирование и развитие творческих способностей у студентов на занятиях по иностранному языку, на примере тем «Англоговорящие страны» и «Немецкоговорящие страны». На первом занятии по темам «Англоговорящие страны» и «Немецкоговорящие страны» целесообразным представляются задания, направленные на пробуждение интереса к данным темам и позволяющие студентам понять, что некоторая информация по этим вопросам им уже известна. К такого рода заданиям могут быть отнесены задания следующего типа:

♦ Составление ассоциогаммы (MindMapping)

Данное задание представляет собой введение в изучаемую тему. Преподаватель задает учащимся вопрос *Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort Deutschland / Österreich / die Schweiz hören? (What associations do you have when you hear the word England / the USA?)*. Затем он пишет на доске название страны, студенты называют свои ассоциации с ней, преподаватель записывает их, в результате происходит составление ассоциогаммы. Также можно выполнять данное задание в группах. В этом случае каждая группа представляет свою собственную ассоциогамму. Как известно, метод ассоциогамм является достаточно эффективным для сбора и структурирования имеющихся у учащихся идей и представлений. Данный прием обучения упрощает процесс интеграции знаний в познавательные структуры [7].

♦ Составление личной карты Англии / США / Германии

Преподаватель вешает на доску карту страны изучаемого языка и предлагает группе студентов составить свою личную карту данной страны, используя свои представления / знания / опыт. Каждый получает небольшой листок бумаги, на котором записывает название города (федеральной земли; штата) и какую-либо ассоциацию с ним. Преподаватель первым вешает свой листок на карту, называя «свой» город и объясняя, почему именно этот город он выбрал, например: «Oxford – the University of Oxford» (I visited Oxford University 2 years ago) / «Erfurt–Blumenstadt» (Erfurt ist die erste Stadt, die ich in Deutschland besucht habe). Студенты выполняют задание, используя знания о странах изучаемого языка, независимо от того, посещали они ту или иную страну или нет. В любом случае они обладают определенными знаниями об Англии / Германии / США, полученными на уроках иностранного языка, из книг, телепередач, а также из Интернета. Таким образом, в результате получается своего рода ассоциогамма, наглядно демонстрирующая имеющиеся у студентов знания о стране, язык которой они изучают, что, в свою очередь, способствует повышению интереса учащихся к изучению иностранного языка.

♦ Изображение типичного англичанина / американца / немца

Преподаватель раздает студентам (предварительно разделенным на группы) бумагу и фломастеры и предлагает им нарисовать типичного англичанина / американца / немца (How do you imagine a typical Englishman / American? / Wie stellen Sie sich einen typischen Deutschen vor?). После выполнения каждая группа студентов представляет свой рисунок, объясняя, почему типичный представитель страны изучаемого языка в их понимании выглядит именно так. Следует отметить, что данное задание всегда вызывает у студентов повышенный интерес. Они с удовольствием погружаются в работу, обсуждают, что и как нужно изобразить на рисунке. Нередко на рисунках, кроме изображений типичного

представителя страны изучаемого языка, появляются различные символы и изображения достопримечательностей, которые ассоциируются у студентов с типично английским / американским / немецким.

Что касается работы с текстами по заявленным темам, следует отметить, что на данном этапе важно формулировать вопросы к тексту таким образом, чтобы они содержали какую-либо проблему, например:

♦ *Beweisen Sie, dass Deutschland eine günstige geografische Lage hat (после изучения подтемы «Географическое положение Германии»)*

♦ *Vergleichen Sie den Staatsaufbau von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Was Gemeinsames haben diese Länder? Wo durch unterscheiden sie sich? (после изучения подтемы «Государственное устройство Германии / Австрии / Швейцарии»)*

♦ *Das Hundertwasserhaus in Wien ist „eine Oase der Buntheit in der farblosen Großstadtwüste“. Sind Sie damit einverstanden? Begründen Sie Ihre Meinung.*

♦ *New York is called «Modern Babylon». What is your personal understanding of this statement?*

♦ *Try to prove that London is one of the most popular tourist destinations in the world.*

Подобная проблемная формулировка вопроса помогает студенту творчески применить полученные в ходе работы над тем или иным текстом/ текстами знания, а не просто найти ответ на вопрос в тексте и выписать его. Здесь правомерно говорить о дивергентном мышлении, которое является методом творческого мышления, применяемого обычно для решения проблем и задач и заключающегося в поиске различных решений одной проблемы [8].

Примерами заданий, способствующих развитию дивергентного мышления и, следовательно, формированию творческого потенциала обучающихся, могут являться следующие задания в рамках темы «Англоговорящие страны», «Немецкоговорящие страны»:

♦ *Imagine that you are going to England / the USA. Plan your trip:*

- purpose
- point of destination
- duration of the trip
- transport facilities
- trip coast
- place of residence
- program of stay (sightseeing; events)

When planning your trip use the websites and name the links.

♦ *Stellen Sie sich vor: Sie fahren in diesem Sommer nach Deutschland / Österreich / in die Schweiz. Planen Sie Ihre Reise:*

- Reiseziel
- Zielort
- Dauer der Reise
- Verkehrsmittel
- Reisekosten
- Unterkunft
- Aufenthaltsprogramm (Sehenswürdigkeiten; Veranstaltungen)

Beim Planen Ihrer Reise benutzen Sie das Internet, geben Sie die Links an.

♦ *Sie arbeiten in einem Reisebüro.*

• *Machen Sie eine Werbung für Deutschland / Thüringen / München.*

• *Machen Sie eine Werbung für Österreich / Wien / die Schweiz / Bern.*

♦ *You work in a tourist agency.*

• *Create a presentation of Great Britain / Oxfordshire / London (2-3 minutes).*

• *Create a presentation of the USA / Washington DC / New York (2-3 minutes).*

♦ *Inszenieren Sie einen Dialog zwischen einem Angestellten und einem Kunden im Reisebüro. Der Kunde möchte seinen Urlaub in Europa verbringen, weiß aber nicht genau, in welchem Land. Der Angestellte bietet ihm verschiedene Reiseangebote an, aber der Kunde kann sich nicht entscheiden. Der Angestellte soll ihm so ein Angebot anbieten, das ihm am besten passt.*

♦ *You are going to New-York / Washington DC / San Francisco. You will spend three days there. What places of interest would you like to visit first of all? Make a plan.*

♦ *Raten Sie das Bundesland. Каждый студент выбирает одну федеральную землю Германии, коротко рассказывает о ней в группе, не называя её. Студенты должны догадаться, о какой федеральной земле идет речь.*

Образец: *Dieses Bundesland liegt im Norden / Süden / Westen / Osten Deutschlands. Sie ist durch ... berühmt. Man nennt es In diesem Bundesland lebte(n) Die bekannteste Sehenswürdigkeit des Bundeslandes ist Die Hauptstadt ist*

♦ *Comment on the following statements / Kommentieren Sie folgende Aussagen.*

• *London is a magnet for tourists from every corner of the globe.*

• *Any tourist coming to New York will always find something that interests him/her the most.*

• *London is the center of the English-speaking world.*

• *Das Hundertwasserhaus in Wien ist „eine Oase der Buntheit in der farblosen Großstadtwüste“.*

• *München wird von vielen auch die „heimliche Hauptstadt Deutschlands“ genannt.*

• *Man hält für typisch Deutsch Pünktlichkeit, Höflichkeit, Disziplin und Ordnungsliebe.*

Следует отметить, что, планируя подобные виды работы, преподаватель должен обязательно помнить о том, что студентов необходимо учить работать в парах и в группе, учитывая при этом их индивидуальные, психологические особенности. Применение на занятиях подобных заданий способствует развитию творческих способностей студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения [9]. Приведенные задания представляются достаточно эффективными, поскольку помогают

• закрепить лексический и грамматический материал по изучаемым темам;

• систематизировать страноведческие знания;

• мотивировать учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка, к самостоятельному поиску необходимой информации, касающейся стран изучаемого языка;

• продемонстрировать ситуации практического применения иностранного языка;

• повысить интерес студентов к тому, чтобы узнавать что-то новое не только о языке, но и непосредственно о странах, в которых на них говорят, о людях, обычаях, традициях;

• формировать и поддерживать творческий потенциал каждого отдельного студента.

Подводя итог всему вышесказанному, следует подчеркнуть, что задания творческого характера на занятиях по иностранному языку отличаются особой важностью. Предложенный вариант заданий творческого характера позволяет выявить критерии и показатели уровня сформированности творческих способностей студентов. Задания, отличаясь своей «гибкостью», должны способствовать развитию взаимодействия субъектов, в результате которого происходит формирование комплекса личностных качеств, к числу которых и относятся творческие способности. Применяя творческий подход к выполнению того или иного задания, студенты учатся нестандартно мыслить, используя при этом информацию, полученную при изучении определенной темы. В результате этого становится возможным применение полученных на занятиях по иностранному языку знаний на практике. Таким образом, происходит развитие опыта креативной деятельности студентов, что влечет за собой повышение качества знаний, формирование креативной и компетентной личности, имеющей высокий уровень адаптации и социализации.

Библиографический список

1. *Статья 69 Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2018. Available at: <https://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/69/>*
2. *Новикова И.В. Развитие творческих способностей – важнейшая задача начального образования. Available at: <http://открытыйурок.рф/статьи/410459/>*
3. *Туманина А.В. Характеристика понятия «творческие способности детей». Available at: <http://www.maam.ru/detskijasad/harakteristika-ponjatija-tvorcheskie-sposobnosti-detei-pervaja-chast.html>*
4. *Теплов Б.М. Собрание трудов. Москва: Изд-во «Педагогика», 1985.*

5. Ященко Н.В. Индивидуальное творческое задание в процессе обучения студентов иностранному языку. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Вып. 5. Барнаул: Издательство Алтайской академии экономики и права, 2011: 66 – 70.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Норпулатова Х.А. Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов. *Молодой ученый*. 2012; 1; Т. 2: 112 – 116. Available at: <https://moluch.ru/archive/36/4140>
8. Гилфорд Дж. *Три стороны интеллекта. Психология мышления*. Москва: Прогресс, 1965.
9. Дидрих А.В. *Развитие творческих способностей студентов на занятиях по практике устной и письменной речи второго иностранного языка (немецкой)*. Вестник АлтГПА: гуманитарные науки. 2014; № 21: 111 – 116.

References

1. *Stat'ya 69 Zakon 273-FZ «Ob obrazovanii v RF»* 2018. Available at: <https://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/69/>
2. Novikova I.V. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostej – vazhnejshaya zadacha nachal'nogo obrazovaniya*. Available at: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/410459/>
3. Tumanina A.V. *Harakteristika ponyatiya «tvorcheskie sposobnosti detej»*. Available at: <http://www.maam.ru/detskijasad/harakteristika-ponyatija-tvorcheskie-sposobnosti-detei-pervaja-chast.html>
4. Teplov B.M. *Sobranie trudov*. Moskva: Izd-vo «Pedagogika», 1985.
5. Yaschenko N.V. Individual'noe tvorcheskoe zadanie v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki*. Вып. 5. Барнаул: Izdatel'stvo Altajskoj akademii `ekonomiki i prava, 2011: 66 – 70.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika*: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Norpulatova H.A. Aktivnye metody obucheniya, napravlennye na razvitie samostoyatel'nogo i tvorcheskogo myshleniya studentov. *Molodoj uchenyj*. 2012; 1; Т. 2: 112 – 116. Available at: <https://moluch.ru/archive/36/4140>
8. Gilford Dzh. *Tri storony intellekta. Psihologiya myshleniya*. Moskva: Progress, 1965.
9. Didihih A.V. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostej studentov na zanyatiyah po praktike ustnoj i pis'mennoj rechi vtorogo inostrannogo yazyka (nemeckij)*. Vestnik AltGPA: gumanitarnye nauki. 2014; № 21: 111 – 116.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 371.3:502

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports in Altay State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: krainikvictor@mail.ru
Sergazina Zh.Zh., senior teacher, Department of Preschool and Elementary Education, postgraduate, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: Sergazina_zhanna@mail.ru

TO THE QUESTION OF THE BASICS OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY OF AN INDIVIDUAL. The article on the basis of theoretical analysis of scientific-research literature reveals essential aspects of environmental responsibility of an individual. This concept is considered in philosophical, sociological, psychological and pedagogical contexts. Different approaches to the interpretation of the ecological responsibility of the individual, existing within the paradigm of interaction between man and the world, are critically comprehended, its functionality is described. The author's definition of the environmental responsibility is holistic integrative, functionally significant as a personality, due to the presence of plants to environmental responsibility, knowledge and awareness of the individual essence of environmental responsibility, environmentally responsible attitudes and experience of environmentally responsible behavior.

Key words: responsibility, environmental responsibility, functions of environmental responsibility.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: krainikvictor@mail.ru

Ж.Ж. Сергазина, ст. преп. каф. Дошкольного и начального образования, аспирант, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, Казахстан, E-mail: Sergazina_zhanna@mail.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе теоретического анализа научно-исследовательской литературы раскрываются сущностные аспекты экологической ответственности личности. Данное понятие рассматривается в философском, социологическом, психологическом и педагогическом контекстах. Критически осмысливаются различные подходы к трактовке экологической ответственности личности, существующие в рамках парадигмы взаимодействия человека и окружающего мира, описывается её функционал. Дается авторское определение экологической ответственности как целостному интегративному, функционально значимому качеству личности, обусловленному наличием установок на экологическую ответственность, знанием и осознанием личностью сущности экологической ответственности, экологически ответственным отношением к действительности и опытом экологически ответственного поведения.

Ключевые слова: ответственность, экологическая ответственность, функции экологической ответственности.

Прежде чем начать говорить об экологической ответственности следует обратиться к понятию ответственности как качества личности, которое широко изучено как в философии, так и в педагогике. Ответственность определяется как способность личности держать ответ за содеянное перед природой, обществом, самим собой (своей совестью) и, в некоторых системах мировоззрения, перед Богом. Ответственность имеет несколько направлений развития: «... от коллективной к индивидуальной; от внешней к внутренней; от ретроспективного плана к перспективному. Исторически проблема ответственности человека стала очевидной в тот самый момент, когда сформировалось сознание и самосознание человека» [1, с. 28].

В философско-этическом аспекте ответственность рассматривается как отношение между личностью и обществом. При этом личность – субъект ответственности, акты её деятельности

– объекты ответственности. Так И.Н. Торунцов рассматривает ответственность как норму поведения личности, как философско-этическую категорию, составной элемент морали, выражающий отношение личности к обществу и общественным нормам поведения [2]. В психологическом аспекте ответственность – это своеобразное состояние сознания, волевое качество личности и регулятор ответственного поведения, напрямую связанное с ценностными ориентациями, морально-ценностными мотивами и уровнем осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию [3].

Большинство отечественных авторов, таких как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалёв, Л.И. Божович, А.А. Деркач, А.И. Крупнов, Д.И. Фельдштейн и др. рассматривают ответственность как одно из значимых качеств личности человека. Так, К.А. Абульханова-Славская подчерки-

вадет, что благодаря ответственности, чувству долга, личность выступает как субъект, осуществляющий общественные дела заинтересованно. Следствием же развития ответственности как общественной черты является превращение требований коллектива, общества во внутренне значимые требования к личности [4]. Исследуя психологию ответственности, К. Муздыбаев делает важный вывод: «Ответственность есть результат интеграции всех психологических функций личности: субъективного восприятия окружающего мира, оценки собственных жизненных ресурсов, эмоционального отношения к должному, воли» [5, с. 45].

Тесная связь формирования ответственности личности с воспитанием гражданственности и высокой нравственности прослеживается в работах В.А. Сухомлинского: «Ибо гражданственность – прежде всего, ответственность, долг – та высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу» [6, с. 238]. Благодаря тому, что В.А. Сухомлинскому удалось органически соединить гражданственность, ответственность и совесть, ответственность выступает у него в высшей форме. Во-первых, она характеризует способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку и самоконтроль, во-вторых, значительно расширяется сфера вмешательства личности в окружающий мир и утверждается идея личной ответственности за все созданное народом.

Ответственность как интегративное качество личности развивается в процессе обучения и воспитания с учетом моральных норм общества. Она определяет поведение человека на основе осознания им социальных и правовых норм, духовных и нравственных ценностей общества, побуждающее к успешной социально-ориентированной жизнедеятельности, требующее соблюдения этических норм в профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии [7].

В целом педагогической науке ответственность рассматривается как интегративное нравственное качество личности, которое характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и норм, выражающих общественную необходимость, и формируется в процессе деятельности в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблеме ответственности личности в науке уделяется достаточное внимание. Изучение основных направлений разработки проблемы ответственности личности позволило определить основные сущностные аспекты исследуемого вопроса.

Устойчивое развитие современного общества и природы обеспечивается экологической ответственностью каждого члена общества через поведение и деятельность, основы формирования которой закладывается в системе образования. Возведение во главу угла социальных аспектов экологии, выход на первый план социально-экологического подхода требуют параллельного и согласованного формирования социальной и экологической сторон ответственности как двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов [8].

Экологическое образование направлено на формирование у личности экологической культуры, ответственного отношения к природе, понимания неразрывной связи человеческого общества и природы. Такая актуальная тенденция современного образования как его экологизация, безусловно, предполагает формирование экологической направленности личности. Под экологической направленностью личности понимается соответствующее её свойство, выраженное в целях и мотивах поведения, потребностях и интересах, идеалах и убеждениях, т. е. условно все то, что можно отнести к характеристикам экологически ответственной личности [9]. Экологическая ответственность как педагогическая категория определяется и как характеристика экологической компетентности человека. Экологическая компетентность, по определению Л.В. Моисеевой, выступает как профессионально-личностная характеристика, основанная на интеграции знаний, умений в области экологии и нравственного отношения к природе, обуславливающая готовность выбирать, создавать и применять технологии, отвечающие требованиям нравственного и экологического императивов [10].

В настоящее время в качестве основной цели экологического образования рассматривается экологическая ответственность как нравственная характеристика личности, которая является внутренним регулятором взаимоотношений в системе «человек – природа» и определяет характер взаимодействия современного человека с биосферой [11]. Экологическая ответ-

ственность, являющаяся частью ответственности как таковой, это не просто ответственность перед природой. Экологическая ответственность – это способность личности держать ответ за содеянное с природой: перед самой природой; социумом; собой.

Экологическая ответственность напрямую связана с экологическим воспитанием и с такими качествами личности как самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной среде, критическое отношение к себе и другим. Соблюдение моральных требований, связанных с отношением к природе, предполагает развитие убежденности, а не страха за возможное наказание – осуждение со стороны окружающих. В педагогическом исследовании проблемы формирования экологической ответственности можно выделить несколько подходов:

- функциональный, рассматривающий экологическую ответственность через её отдельные проявления или связь с каким-либо качеством;
- структурный, раскрывающий сущность экологической ответственности через её строение, состав, взаимосвязь компонентов;
- деятельностный, выделяющий сущность ответственного отношения к учению в условиях коллективной учебной деятельности, в условиях организации общественного контроля, товарищеской взаимопомощи, в трудовой деятельности;
- целостный, рассматривающий ответственность как интегративное качество, оказывающее стимулирующее воздействие на развитие личности.

Остановимся более подробно на раскрытии современными педагогами-экологами психологами понятия «ответственное отношение к окружающей среде». Данное понятие обстоятельно раскрыто в трудах И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной, А.П. Сидельского, И.Т. Барановой [12]. «Ответственное отношение к окружающей среде, – пишет И.Т. Суравегина, – есть способность и возможность сознательно, а значит, намеренно, добровольно выполнять требования морального долга и решать задачи морального выбора, достигая определенного экологического результата [13, с. 107]. Согласно мнению автора, ответственное отношение личности к природе характеризуется следующими основными признаками: устойчивость ценностных ориентаций экологического характера; овладение знаниями о взаимодействии общества и природы; желание участвовать в труде по изучению и охране природы и реальное участие в нём.

В научной педагогической литературе отмечается, что отношение личности к окружающей среде имеет три аспекта, выражающие:

- отношение к природе как к всеобщему условию и предпосылке материального производства, как к объекту и предмету труда, как к естественной среде жизнедеятельности человека;
- отношение к собственным природным данным, к своему организму, который объективно включен в систему экологических взаимодействий;
- отношение людей к деятельности, связанной с изучением и охраной природной среды.

В настоящее время одной из ведущих тенденций развития рассматриваемой проблемы является усиление ценностных, а также духовно-нравственных аспектов содержания экологического образования.

Экологическая ответственность как нравственно-волевое качество личности, внутренний регулятор взаимоотношений в системе «человек – биосфера» ориентирован на сохранение и развитие этой системы, а также её членов, основан на понимании своего места в этой системе и осознании необходимости осуществлять экологически ответственную деятельность. При этом экологическая ответственность предполагает не просто умение личности предвидеть результаты своих действий и осознавать ответственность за них, но и осознание личной сопричастности глобальным общественным и экологическим процессам [14].

Таким образом, проведенный анализ существующих подходов к исследуемой проблеме позволяет определить экологическую ответственность личности как интегративное качество, регулирующее осознанное поведение и деятельность личности по отношению к окружающей природе, стимулирующее дальнейшее всестороннее развитие личности. Экологическая ответственность личности объединяет в себе положительные нравственные качества личности, регулирует экологическое поведение и деятельность по отношению к природе в соответствии с требованиями общества, способствует проявлению человеком положительных нравственных качеств в любой жизненной

ситуации. Кроме того, экологическая ответственность выражает интегрированность, автономность личности, и одновременно её противопоставленность окружению, связанную с её внутренней активностью и независимостью в отношении к природе. При этом данное качество характеризует высокий уровень сформированности личности, успешное выполнение личностью экологических функций в окружающей природной среде и её социальную направленность. Экологическая ответственность истинно ответственной личности наполняется не просто чувством долга, обязательности и исполнительности по отношению к природе, а в первую очередь, осознанием и проявлением ответственного отношения за свои поступки, за других, за общество в системе «человек – природа». Выступая как системообразующий компонент личности, экологическая ответственность скрепляет все компоненты личности, способствуя целостности, определенности того или иного её типа [15].

Экологическая ответственность, являясь важной частью общей ответственности личности, проявляется в его духовной жизни, поступках. Экологическая ответственность как особое свойство личности ориентирует человека исходить в своих действиях из признания абсолютной ценности жизни, всего живого. Такое отношение к природе возникает как результат усвоенных экологических знаний и умений рационального природопользования, как проявление экологического сознания. В этой связи П.Ю. Утков отмечает: «Под экологическим сознанием мы понимаем такой набор психологических функций, которые формируют природосообразное поведение, позволяющее личности включить взаимодействие с природой в систему социально значимых отношений «я и природа – одно целое» [16, с. 178]. Поэтому воспитание экологической ответственности предполагает формирование у широких слоев населения высокой экологической культуры всех видов человеческой деятельности, так или иначе связанных с познанием, освоением, преобразованием природы» [17].

Итак, были изучены взгляды различных авторов относительно трактовки экологической ответственности личности. Каждая из указанных выше работ, раскрывая ту или иную сторону экологической ответственности личности, в определенной степени способствует теоретическому решению проблемы.

Поскольку экологическая ответственность выражает единство личности и природы, то основным средством воздействия экологической ответственности на личность являются те механизмы жизни и деятельности, которые проявляются на уровне взаимосвязи индивидуального, природного и социального. С этой точки зрения и следует подходить к осмыслению вопроса о функциях экологической ответственности, к числу которых можно отнести следующие: управленческая, смыслообразующая, мотивационно-побудительная, коммуникативная, стабилизирующая, социально-воздействующая, эмоционально-оценочная. Кратко остановимся на некоторых из них.

Управленческая функция играет особую роль в управлении экологическим развитием личности, так как сама личность может осуществлять управление экологическим развитием личности через формирование экологической ответственности в деятельности.

Смыслообразующая функция экологической ответственности возникает на основе личностных смыслов и реализуется в процессе переосмысления поступающей из внешнего мира информации. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что в самом общем виде вопрос о смысле чего-либо для человека может стоять тогда, когда человек понимает, осознает, зачем он это делает и в этом для него заключается смысл [18].

Мотивационно-побудительная функция раскрывает механизмы формирования мотивации ответственного отношения к природе и ответственного поведения личности в природной среде. Использование именно мотивов в педагогической деятельности имеет немалый смысл. При этом ориентация на мотивы раскрывает широкие и устойчивые перспективы в жизни воспитанника при наличии экологической ответственности.

Коммуникативная функция экологической ответственности обеспечивает включение личности в природную и социальную среду, её готовность к совместной природоохранной деятельности с другими членами общества.

Стабилизирующая функция обеспечивает моральную устойчивость личности в нравственно-экологической направленности и помогает человеку выстоять физически и сохранить внутренние стержни в условиях неблагоприятного нравственного и духовного окружения.

Социально-воздействующая функция выражает активное влияние личности на социоприродное окружение и проявляется через активную природоохранную деятельность субъекта, сознательно стремящегося к изменению и сохранению природы.

Эмоционально-оценочная функция экологической ответственности проявляется обычно в виде эмоциональной окраски восприятия и переживания событий и явлений личностью. В плане решения экологических задач эта функция имеет немалое значение, так как в процессе деятельности и взаимодействия личности с социальной группой и природной средой активное усвоение социального опыта непосредственно связано с эмоциональным переживанием человека. Эмоционально переживаемое становится небезразличным для личности, вызывая у него оценку происходящего взаимодействия человека и общества с природой.

Изучение экологической ответственности как интегративного явления в контексте целостной развивающейся личности соответствует современному научному подходу к исследованию окружающей действительности. Под интеграцией, вслед за Г.Ф. Федорцом, мы понимаем «восстановление, восполнение, объединение в единство, в целое каких-либо элементов; состояние взаимосвязанных отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние» [19, с. 90]. Показателем единства может служить внутренняя структура экологической ответственности личности как взаимосвязь её компонентов, а также устойчивость всех её функций. В понимании экологической ответственности личности можно выделить следующие составляющие: ясное знание личностью своих конкретных обязанностей как значимых для неё, так и для общества; принятие этих обязанностей, положительное переживание личностью своего отношения к ним, стремление к их выполнению; реализацию принятых обязанностей в конкретных действиях и поступках, способность личности контролировать свои действия, свое поведение: устанавливать отклонение реализуемой программы от заданной (или их соответствие) и вносить соответствующие коррективы в план деятельности [20].

Экологическая ответственность выступает как частная потребность в познании мира, как отражение в сознании личности нужды в систематическом пополнении своих экологических знаний, как необходимость и потребность в совершенствовании себя и мира вокруг. Поначалу экологически ответственное поведение возникает из анализа социоприродной ситуации, в которой личность по внутреннему побуждению берется за выполнение каких-либо общественных действий, приносящих ему удовлетворение. Дальше же развитие и совершенствование экологической ответственности личности происходит по мере того удовлетворения, которое человек получает в процессе природоохранной деятельности.

Итак, на основании проведенного исследования мы предлагаем следующее определение исследуемого качества. Экологическая ответственность – это целостное интегративное, функционально значимое качество личности, которое определяется наличием установок на экологическую ответственность, знанием и осознанием личностью сущности экологической ответственности, экологически ответственным отношением к действительности и опытом экологически ответственного поведения.

Экологическая ответственность личности есть важнейший показатель гармонии человека с окружающей природой, определяющий весь образ его жизни. Она является значимым результатом воспитания и самовоспитания; вместе с тем она выступает одновременно и как важное условие и инструмент саморазвития личности и его взаимоотношений с природной средой. Установлено, что чем выше уровень экологической ответственности личности, тем интенсивнее протекают процессы «обратной связи», т. е. усвоение и применение опыта экологически ответственного поведения.

Вышеприведенное определение экологической ответственности, сформулированное исходя из результатов теоретического исследования, тем не менее, не претендует на роль единственно верной и стабильной дефиниции. Оно выведено в рамках господствующей в данной научной парадигмы и адекватно современным условиям. С развитием общества, нравственных норм и требований, науки в целом и экологической науки в частности, с дальнейшим изучением других граней экологической ответственности личности, появлением новых подходов к изучению поставленной в данной статье проблемы возможна разработка и других определений экологической ответственности, более полно и точно отражающих сущность этого сложного понятия в обновлённой ситуации.

Библиографический список

1. Мишина Ю.Д. *Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2002.
2. Торунцев И.П. *Ответственность личности в условиях социализма*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1968.
3. Нурғалиева А.К. *Ответственность подростков и её формирование в воспитательном процессе школы*. Павлодар: ПГПИ, 2012.
4. Абульханова-Славская К.А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука, 1980.
5. Муздыбаев К. *Психология ответственности*. Москва: Наука, 1983.
6. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина*. Москва: Молодая гвардия, 1971.
7. Кочетова И.Д. *Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2011.
8. Длимбетова Г.К. Формирование экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы: констатирующий этап эксперимента. *Вестник ПГУ*. 2009; № 3: 33 – 34.
9. Пономаренко Е.В., Исакова Л.Т. Современная оценка уровня сформированности экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы. *Материалы IV международной научно-практической конференции*. София: Бял ГРАД-БГ, 2008; Т. 11: 29 – 32.
10. Моисеева Л.В. *Экологическое образование: исторический аспект*. Екатеринбург: УрГПУ, 1996.
11. Ставропольцева С.А. *Особенности воспитания экологической ответственности подростков на современном этапе развития культуры*. Рудня: Альтиора Плюс, 2007.
12. Васильев С.В. *Формирование природоохранных понятий*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1994.
13. Суравегина И.Т. *Теория и практика формирования ответственного отношения к природе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1986.
14. Карпова Н.Н. *Формирование экологической ответственности старшеклассников в ходе решения эколого-прикладных задач*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2005.
15. Целикова О.П. *Нравственная целостность личности*. Москва: Наука, 1983.
16. Утков П.Ю. Из опыта экологического образования и воспитания младших школьников. *Начальная Школа*. 2002; № 8: 175 – 180.
17. Актамов И.Г. Ответственное отношение к природе у подростков в разных социокультурных средах. *Вестник Бурятского университета*. 2006; Сер.7. Педагогика. Вып. 14; 153 – 159.
18. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
19. Федорев Г.Ф. *Проблема интеграции в теории и практике обучения (Предпосылки, опыт)*. Ленинград: ЛГПИ, 1989.
20. Елканов С.Б. Ответственность как качество личности у подростка. *К проблеме управления обучением и воспитанием*. Москва: МГУ, 1970.

References

1. Mishina Yu.D. *Psichologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya otvetstvennosti u studentov pedagogicheskikh vuzov*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2002.
2. Toruncev I.P. *Otvetstvennost' lichnosti v usloviyah socializma*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Leningrad, 1968.
3. Nurgaliev A.K. *Otvetstvennost' podrostkov i ee formirovaniye v vospitatel'nom processe shkoly*. Pavlodar: PGPI, 2012.
4. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti*. Moskva: Nauka, 1980.
5. Muzydybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti*. Moskva: Nauka, 1983.
6. Suhomlinskij V.A. *Rozhdenie grazhdanina*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1971.
7. Kochetova I.D. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noy otvetstvennosti u studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Habarovsk, 2011.
8. Dlimbetova G.K. Formirovaniye `ekologicheskoy otvetstvennoy lichnosti vypusknika obscheobrazovatel'noy shkoly: konstatiruyuschij `etap `eksperimenta. *Vestnik PGU*. 2009; № 3: 33 – 34.
9. Ponomarenko E.V., Iskakova L.T. Sovremennaya ocenka urovnya sformirovannosti `ekologicheskoy otvetstvennoy lichnosti vypusknika obscheobrazovatel'noy shkoly. *Materialy IV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sofiya: Byal GRAD-BG, 2008; T. 11: 29 – 32.
10. Moiseeva L.V. *Ekologicheskoe obrazovanie: istoricheskij aspekt*. Ekaterinburg: UrGPU, 1996.
11. Stavropol'ceva S.A. *Osobennosti vospitaniya `ekologicheskoy otvetstvennosti podrostkov na sovremennom `etape razvitiya kul'tury*. Rudnya: Al'tiora Plyus, 2007.
12. Vasil'ev S.V. *Formirovaniye prirodoohrannykh ponyatij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Leningrad, 1994.
13. Suravegina I.T. *Teoriya i praktika formirovaniya otvetstvennogo otnosheniya k prirode*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1986.
14. Karpova N.N. *Formirovaniye `ekologicheskoy otvetstvennosti starsheklassnikov v hode resheniya `ekologo-prikladnykh zadach*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2005.
15. Celikova O.P. *Nravstvennaya celostnost' lichnosti*. Moskva: Nauka, 1983.
16. Utkov P.Yu. Iz opyta `ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya mladshikh shkol'nikov. *Nachal'naya Shkola*. 2002; № 8: 175 – 180.
17. Aktamov I.G. Otvetstvennoe otnosheniye k prirode u podrostkov v raznykh sociokul'turnykh sredah. *Vestnik Buryatskogo universiteta*. 2006; Ser.7. Pedagogika. Vyp. 14; 153 – 159.
18. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
19. Fedorec G.F. *Problema integratsii v teorii i praktike obucheniya (Predposylki, opyt)*. Leningrad: LGPI, 1989.
20. Elkanov S.B. Otvetstvennost' kak kachestvo lichnosti u podrostka. *K probleme upravleniya obucheniem i vospitaniem*. Moskva: MGU, 1970.

Статья поступила в редакцию 08.05.18

УДК 796

Zolotukhina I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer of Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

Dedlovskaya M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: bmv300904@yandex.ru

Popova O.A., senior teacher, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: popovanna07@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF SPECIAL ENDURANCE AMONG 400-METERS RACE RUNNERS IN A SCHOOL ENVIRONMENT. In the article a modern system of 400-meters race runners training is under consideration. The paper deals with such issues as organization of training activity under conditions of track-and-field school club (the main interaction form of which is group work), exercises according to individual program and participation in competitions. The paper presents some methods and techniques of training 400-meters race runners, which help the organism to adapt to the physical exercises faster. It is noticed that improvement of the system of development of special endurance has significant importance in building runners' sportsmanship. On the basis of the conducted analyses the methodic of development of special endurance among 400-meters race runners was worked out. It is based on positive influence of weightlifting exercises conducted in statnamic mode. For the purposes of checking the efficiency of development

of special endurance among 400-meters race runners week-long training course was elaborated and introduced into school training process. The authors conduct inspection control tests, which characterize the level of special endurance of 400-meters race runners videlicet: shuttle run (10x10 m), iterated run (200 m), next three minutes' rest – 300-meters race and 600-meters race.

Key words: special endurance, competitive activity, training process, sportsmen, track-and-field.

И.А. Золотухина, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,
E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

М.В. Дедловская, канд. пед. наук, доц., Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма, г. Казань, E-mail: bmv300904@yandex.ru

О.А. Попова, ст. преп., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул,
E-mail: popovanna07@mail.ru

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БЕГУНОВ НА 400 М В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ СЕКЦИИ

В данной статье рассматривается современная система подготовки бегунов на 400 метров. Раскрыта организация учебно-тренировочной работы в школьной секции легкой атлетики, основными формами которой являются занятия в учебных группах, тренировки по индивидуальному плану и участие в соревнованиях.

Представлены средства и методы тренировки для бегунов на 400 метров, благодаря которым происходит быстрее адаптация организма к физическим нагрузкам. Отмечено, что совершенствование системы воспитания специальной выносливости имеет важное значение для повышения спортивного мастерства бегунов.

На основе проведенного анализа разработана методика развития специальной выносливости бегунов на 400 м, которая основывается на положительном влиянии силовых упражнений, выполняемых в статодинамическом режиме.

Для проверки эффективности развития специальной выносливости бегунов на 400 метров разработан и внедрен в учебно-тренировочный процесс недельный цикл тренировки бегунов на 400 метров. Проведены контрольные испытания, включающие набор тестов, характеризующих уровень специальной выносливости бегунов на 400 м, а именно: челночный бег 10x10 м, повторный бег 200 м через 3 минуты отдыха, бег 300 м, бег 600 м.

Ключевые слова: специальная выносливость, соревновательная деятельность учебно-тренировочный процесс, спортсмены, легкая атлетика.

Известным фактом является, что современная система подготовки бегунов на 400 м направлена на обеспечение эффективности соревновательной деятельности. Достижение цели, с одной стороны предусматривает рациональное распределение тренировочных воздействий во временном интервале годичной тренировки, с другой – активное внедрение в учебно-тренировочном процессе суммы средств, обеспечивающих переносимость спортсменом максимальных тренировочных нагрузок.

Оптимальная адаптация организма спортсмена достигается благодаря комплексному воздействию разнообразных тренировочных средств и методов тренировки. Перед тренерами стоят стратегические задачи по нахождению концептуальных решений в вопросах спортивной тренировки, а так же выбора методов и средств по развитию специальных физических качеств. Данные проблемы относятся к подготовке высококвалифицированных спортсменов в индивидуальных видах спорта в это число попадают и бегуны на 400 м, специфика подготовки которых заключается в огромном объеме тренировочных и соревновательных нагрузок выполняющихся за счет не только анаэробных источников энергообеспечения, но и аэробных [1].

Оптимальная работоспособность организма спортсмена осуществляется за счет активизации всех систем организма в процессе всесторонней подготовки к соревновательной деятельности. Актуальность, проблемность и значимость оптимального сочетания больших специальных нагрузок во временном интервале годичной подготовки, направленных на совершенствование специальной выносливости у бегунов на 400 м, считается неоспоримыми [2].

Система формирования, развития и совершенствования специальной выносливости имеет важнейшее значение для улучшения спортивных результатов и уровня мастерства спортсменов. Уровень сформированности специальной выносливости прямопропорционально влияет на рост и результат в беге на 400 м [3].

В современных обстоятельствах работа многих тренеров по подготовке высококвалифицированных спортсменов-бегунов, сводится к решению двух равнозначных задач: 1) найти одаренного подростка; 2) на основе творческого использования средств и методов современной системы спортивной тренировки подготовить его к достижению высоких результатов.

В данной исследовательской работе нами предпринята попытка изложить наиболее важные положения методики воспитания специальной выносливости бегунов на 400 м 15 – 17 лет в условиях школьной секции, а также описать основные методы и средства развития специальной выносливости.

Последнее время многие специалисты не сходятся в едином мнении в методиках развития специальной выносливости спортсменов-бегунов на 400 метров.

Цель исследования – теоретически и эмпирически обосновать методику развития специальной выносливости бегунов на 400 метров.

Гипотеза исследования, опирается на предположение о положительном влиянии силовых упражнений, выполняемых в статодинамическом режиме, на эффективность развития специальной выносливости бегунов на 400 метров.

Методика развития специальной выносливости спортсменов, преодолевающие 400 метров в педагогическом аспекте должна быть в первую очередь направлена на:

1) тщательную проработку в тренировочном процессе ситуаций способствующих во время соревнований выполнять интенсивные нагрузки, удлиняя при этом фазу, во время которой, несмотря на возникающие во внутренней среде сдвиги, не происходит снижение скорости бега. Для этого планирование тренировочного процесса осуществляется с учетом данного факта и внедряется за долго до соревновательного периода. Для чего в подготовке предусматривается тренировочная работа на фоне текущего утомления;

2) выработку умения применять широкую вариативность скоростей и тактик передвижения в процессе спортивной борьбы;

3) постоянное повышение уровня проработки и совершенствования развития физических качеств при их оптимальном сочетании;

4) достижение необходимой экономичности техники бега во время тренировок и в соревновательной деятельности;

5) формирование положительного психического состояния и легкости в настроении бегуна во время состязаний и психологической борьбы.

Все эти положения целесообразно учитывать в процессе индивидуального планирования и формирования особенностей тренировочных нагрузок, средств, методов воспитания специальной выносливости. В настоящее время для развития специальной выносливости в тренировке бегунов на 400 м в условиях школьной секции используется: равномерный, переменный, интервальный, повторный методы и различные их сочетания, а также контрольный и соревновательный методы.

Для успешного выступления в ответственных соревнованиях бегуны на 400 м должны иметь (на основе опыта) минимум 5-7 малоответственных стартов на основной или смежных дистанциях, что способствует разносторонне оценить физическую,

техническую и психологическую сторону спортсмена. В связи с чем, целесообразно включать в тренировку упражнения, выполняемые с максимальной интенсивностью, приводящие к значительному утомлению организма.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности развития специальной выносливости у бегунов на 400 м проводился в школьной секции лёгкой атлетики МБОУ СОШ Лицей № 121 г. Барнаула.

Эксперимент проводился в течение 2016 – 2017 года, в котором принимала участие группа спортсменов в количестве 10 человек, уровень результатов к началу эксперимента соответствовал требованиям II – III юношеских разрядов. Все испытуемые были юноши в возрасте 15 – 17 лет, которые участвовали в педагогических контрольных испытаниях, включающих набор тестов, характеризующих уровень специальной выносливости бегунов на 400 м, а именно: – челночный бег 10 x 10 м;

– повторный бег 200 м, через 3 минуты отдыха; – бег 300 м; – бег 600 м.

Перед началом педагогического эксперимента нами были проведены контрольные испытания по вышеуказанным тестам. Полученные результаты обработаны методом математической статистики – Критерий Стьюдента, что позволили говорить о статистической однородности контрольной и экспериментальной групп. Далее в учебно-тренировочный процесс экспериментальной группы внедрена разработанная методика развития специальной выносливости бегунов на 400 м. В качестве примера представим недельный цикл подготовки бегунов на 400 м: (Таблица 1).

Спортсмены-бегуны на 400 метров тренировались по предложенной нами методике и выполняли упражнения статодинамического характера для развития специальной выносливости:

– Лежа на спине, упор ногами согнутыми в коленях – максимально напрячь и удерживать напряжение – 1,5 мин., 1 мин., 30 сек.

– И.п. сесть на стол, голени опустить вниз, поднять голени с прикрепленным грузом (5-10кг.) до горизонтали и удерживать – 8-10 сек., 3-5 повторений.

Таблица 1

Недельный цикл тренировки бегунов на 400 метров

Дни недели	Содержание тренировки
понедельник	(на стадионе) Разминка 40-60 мин. медленный бег с легкими ускорениями; ходьба и «встряхивание» мышц; общеразвивающие и специальные упражнения для всех групп мышц и развития подвижности в суставах; бег с ускорениями на прямой и повороте. Совершенствование техники бега с низкого старта на вираже, на отрезках до 200 м. Прыжки в длину с места и с малого разбега. Повторный бег на отрезках 150-200 м. «Гарцующий» бег. Медленный бег.
вторник	(на стадионе). Разминка 40-60 мин. (такая же, как и в 1-й день). Совершенствование техники бега с низкого старта на отрезках до 100 м; повторный бег на отрезках до 600 м. Метания легко-атлетических снарядов. Специальные упражнения спринтера; бег с высоким подниманием бедер; прыжки шагом через 3-5-7 шагов бега; поочередные скачки на одной ноге; «семянный» и «гарцующий» бег; подскоки на мягком грунте. Медленный бег.
среда	(на местности). Кросс в медленном и переменном темпе (40-60 мин.). Бег в гору и под гору. Игра в ручной мяч по упрощенным правилам (40-60 мин.). Статодинамические упражнения.
четверг	Отдых: прогулка в лесу. Баня с паром, массаж.
пятница	(на стадионе). Разминка 40-60 мин. (такая же, как и в 1-й день). Совершенствование техники бега с низкого старта на отрезках до 100 м; повторный бег на отрезках до 600 м. Упражнения с ядром или метания легкоатлетических снарядов. Специальные упражнения спринтера; бег с высоким подниманием бедер; прыжки шагом через 3-5-7 шагов бега; поочередные скачки на одной ноге; «семянный» и «гарцующий» бег; подскоки на мягком грунте. Медленный бег.
суббота	Разминка 10-30 мин.: медленный бег с легкими ускорениями; упражнения для всех групп мышц без снарядов и на снарядах. Первую часть разминки (10-15 мин.) можно заменить игрой в волейбол или с легким набивным мячом. Упражнения с ядром, со штангой. Прыжки с места в длину. Специальные упражнения спринтера. Статодинамические упражнения.
воскресенье	Полный отдых или восстановительная разминка.

Таблица 2

Результаты контрольных испытаний в экспериментальной группе

Тесты ФИО	Челночный бег 10x10 м		2x200 м через 3 мин отдыха		Бег 300 м		Бег 60 м	
	Исх.	Итог.	Исх.	Итог.	Исх.	Итог.	Исх.	Итог.
1	27,5	26,4	62,4	60,6	52,3	51,5	1,54	1,50
2	25,7	24,9	61,8	59,2	53,0	52,3	1,56	1,52
3	26,8	25,9	64,4	61,4	52,6	51,8	1,55	1,51
4	27,5	26,7	63,6	61,6	52,7	52,0	1,58	1,54
5	25,4	24,6	60,6	59,0	53,2	52,5	2,00	1,56
6	28,6	27,0	66,2	63,4	52,9	52,2	1,57	1,53
7	27,5	26,9	62,8	60,2	51,6	50,9	2,01	1,57
8	27,3	26,1	59,8	57,8	52,2	51,5	1,53	1,50
9	27,4	26,7	60,2	58,6	53,6	52,9	1,55	1,52
10	29,5	27,1	62,4	60,6	52,0	51,3	1,54	1,50
M	27,32	26,23	62,42	60,24	52,61	51,89	1,64	1,52
σ	1,14	0,82	1,87	1,57	0,58	0,57	0,17	0,03
m	0,36	0,26	0,59	0,49	0,18	0,18	0,05	0,009
t Δ	2,42		2,83		3,00		2,40	

– И.п. лечь лицом вниз. Сгибание ног в коленных суставах с небольшим сопротивлением партнера – 10-15 раз.

– Тяга амортизатора, прикрепленного к спереди стоящей ноге (угол сгибания в коленном суставе постоянно) – 10-15 раз.

– Тяга амортизатора, прикрепленного к сзади стоящей ноге (угол сгибания в коленном суставе постоянно) – 10-15 раз.

– Лежа на спине, с сопротивлением партнера опускать ногу – немного согнутую в коленном суставе – 10-15 раз.

– Сидя на полу, ноги прямые, носки на себя. Напрягая мышцы, удерживаем напряжение – 1,5 мин., 1 мин., 30 сек.

– Сидя на полу, ноги прямые, носки от себя. Удерживаем напряжение – 1,5 мин., 1 мин., 30 сек.

– Динамический характер упражнения обеспечивается движениями в тазобедренных суставах.

– Статический характер упражнения обеспечивается постоянством углов сгибания в коленных и голеностопных суставах.

После внедрения разработанной нами методики было проведено повторное тестирование для проверки её эффективности. Результаты спортивных показателей представлены в таблице 2.

Для того чтобы выяснить, действительно ли полученный прогресс достигнут благодаря разработанной методике, мы

прибегли к математико-статистическим расчётам, при помощи Критерия Стьюдента. По выполненным тестам полученные результаты достоверны, и показания экспериментальной группы значительно выше, чем в контрольной. Что подтверждает эффективность проделанной работы.

В результате педагогического эксперимента подтвердилась актуальность избранной темы и своевременность обращения к ней. Цель работы достигнута, что даёт основание для следующих выводов:

Специфика школьной секции заключается в согласовании тренировочной работы с режимом учебы и труда занимающихся. Кроме того, различный возраст учеников требует его учета при планировании физической нагрузки.

На основе проведенного анализа разработана методика развития специальной выносливости бегунов на 400 м, которая основывается на положительном влиянии силовых упражнений, выполняемых в статодинамическом режиме.

Анализ результатов проведенного эксперимента доказывает, что повышение эффективности учебно-тренировочного процесса бегунов на 400 м достигнуто за счёт экспериментальной методики.

Библиографический список

1. Медведев В.Н., Ворошин И.Н. Управление подготовкой бегунов на 400 метров с учетом их генетических особенностей. *Теория и практика физической культуры*. 2006; 9: 30 – 31.
2. Савиных Б.А. Скоростно-силовая подготовка бегунов на 400 метров на отдельных этапах подготовки. *Материалы VI всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. ФГБОУВО «Курганский государственный университет»; Ответственный редактор И.А. Струнин. – 2017: 116 – 119.
3. Гребенников А.И. *Управление подготовкой юных бегунов на средние дистанции на этапе начальной спортивной специализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1993.

Reference

1. Medvedev V.N., Voroshin I.N. Upravlenie podgotovkoj begunov na 400 metrov s uchetom ih geneticheskikh osobennostej. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2006; 9: 30 – 31.
2. Savinyh B.A. Skorostno-silovaya podgotovka begunov na 400 metrov na otdel'nyh `etapah podgotovki. *Materialy VI vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. FGBOUVO «Kurganskij gosudarstvennyj universitet»; Otvettvennyj redaktor I.A. Strunin. – 2017: 116 – 119.
3. Grebennikov A.I. *Upravlenie podgotovkoj yunyh begunov na srednie distancii na `etape nachal'noj sportivnoj specializacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 81'367

Polikarpova O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Department of Foreign Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: 010319@mail.ru

Polikarpov I.A., Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Psychology and Pedagogy in Internal Affairs, Barnaul Law Institute of Interior Ministry of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru

ABOUT DIFFERENT APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON “PARENTHETICS”. The article is focused on different approaches to the study of the phenomenon “parenthetics”. The authors mention the fact that parenthetics is a complex phenomenon. Consequently, structural-semantic, communicative and logical-grammatical approaches describe only one or several points of the notion, missing something important. Complex approach is considered more relevant as it takes into account semantic, functional and structural features and characteristics. The major problem of the phenomenon “parenthetics” is supposed to be the lack of criteria to differentiate “parenthesis” and “inserted constructions”. Complex approach study deals with classifications in which authors make an attempt to draw a line between these notions. Linguists who support polycriterial approach believe that it is necessary one should draw upon crossing features such as structure, functioning, position, intonation, semantics and punctuation. Hence the authors of the article, analyzing each of the above-noted approaches, define criteria distinguishing parenthesis and inserted constructions.

Key words: parenthetics, structural-semantic approach, communicative approach, logical-grammatical approach, complex approach, polycriterial approach, parenthesis, inserted constructions.

О.Н. Поликарпова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: 010319@mail.ru

И.А. Поликарпов, канд. ист. наук, ст. преп. каф. психологии и педагогики, ОВД Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: ivanpolikarpoff@mail.ru

О РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ К ИЗУЧЕНИЮ ЯВЛЕНИЯ «ВВОДНОСТЬ»

В данной статье рассматриваются различные подходы к изучению явления «вводности». Авторы отмечают то факт, что вводности представляется сложным явлением и потому структурно-семантический, коммуникативный и логико-грамматический подходы описывают лишь одну или несколько граней данного понятия, упуская при этом что-то важное. Комплексный подход считается более актуальным, поскольку учитывает семантические, функциональные и структурные признаки и свойства. Основной проблемой явления «вводности» представляется отсутствие критериев для разграничения терминов «вводности» и «вставности». В рамках комплексного подхода рассматриваются классификации, авторы которых предпринимают попытку разграничить данные понятия. Учёные, являющиеся сторонниками поликритериального подхода, полагают,

что необходимо опираться на перекрещивающиеся признаки: структуру, функционирование, позиционирование, интонационный рисунок, семантические свойства, пунктуацию. Таким образом, авторы статьи, анализируя каждый из указанных подходов, определяют критерии, разграничивающие вводные компоненты и вставные конструкции.

Ключевые слова: вводность, структурно-семантический подход, коммуникативный подход, логико-грамматический подход, комплексный подход, поликритериальный подход, вводные компоненты, вставочные конструкции.

В ходе развития теории вводности обозначено три основных подхода к исследованию данного явления: структурно-семантический, коммуникативный и логико-грамматический.

В рамках структурно-семантического подхода ученых интересует занимаемая вводным компонентом позиция, его функционирование, строение, смысловая нагрузка (P.H. Аутина, Н.А. Кобрин, О.А. Колыхалова и др.), например: I honestly feel, at that moment, as though this piece of paper has nothing to do with me. *Perhaps*, if I carelessly let it drop down on the floor behind my computer, it will disappear [1]. В данном случае *perhaps* – находящееся в препозиции вводное слово, вносящее в предложение дополнительное модальное значение предположения.

Не получив должного развития в рамках вышеуказанного подхода, коммуникативная роль вводных компонентов становится основным объектом исследования при коммуникативном подходе. В данном случае предложение рассматривается в качестве определенного высказывания, главными составляющими которого являются продуцент, реципиент, пресуппозиция коммуникантов, а также сама ситуация общения (J. Austin, В.Г. Гак): "Are you there, Shanks?" "Of course I'm here," said Shanks. "But how dare you butt in. Keep your big nose out of this. Who are you anyway?" "This is the President of the United States," said the voice [2]. Приведенный пример является речевым актом, реципиентом и продуцентом которого являются Шэнкс и назвавший себя президентом Соединенных Штатов Америки. Оба коммуниканта, как показывает ситуация, не видят друг друга, однако первый знает Шэнкса, поскольку называет его по имени. Шэнкс, в свою очередь, раздражен тем, что попал в неудобное для него самого положение, но отказывается от помощи. Сторонник коммуникативного подхода Дж. Серль в своем исследовании устанавливает главную функцию вводных компонентов высказывания, которой является вербальная экспликация иллокутивного компонента высказывания [3]. В данном случае вводное словосочетание *of course* и вводное слово *anyway* направляют высказывание на слушающего, усиливая его прагматическую нагрузку.

Логико-грамматический подход образовался на стыке теории генеративной семантики предложения (D. Gordon, J.R. Ross, P. Postal) и двух важнейших дисциплин: философии и логики (J. Austin, J. Lyons, Z. Vendler). При логико-грамматическом подходе производится анализ модально-диктальных отношений между значением глагола пропозиционального отношения и пропозицией высказывания, при помощи которого в дальнейшем интерпретируется вводный элемент в рамках всего высказывания: *Finally*, when the constant ringing of the telephone and the incessant sound of the doorbell would not stop, Diane opened the door [4, 32]. Форма глагола *would not stop*, а также прилагательные *constant* и *incessant* являются показателем того, что телефонный звонок и звонок в дверь являлись раздражающими факторами, поскольку звонок не утихал. Настойчивость звонивших достигла апогея и, в конечном счете, девушке не оставалось ничего сделать, как открыть дверь. В данном случае вводное слово *finally* указывает на безысходность положения героини (в конце концов, ей пришлось пойти и открыть дверь), а также является показателем прерывания раздражающего фактора.

Однако, вводность – сложное явление, и потому представляется неправомерным рассматривать её в рамках одного из представленных выше подходов. В рамках комплексного подхода при исследовании явления вводности учитываются семантические, функциональные и структурные признаки и свойства, приводя, таким образом, «к объективному раскрытию разных признаков вводности как особой подсистемы синтаксического строя языка» [5; 4].

Понятие вводности предполагает наличие таких языковых репрезентантов, как вводные компоненты и вставочные конструкции. В английском языке нет определенных критериев для разграничения терминов «вводности» и «вставности». Большая часть ученых отдает предпочтение терминам *parentheses*, *parenthetical clauses*, *parenthetical elements*, *parenthetical sentences*, при этом, не уточняя, какое именно явление они анализируют (G. Brown, S.E. Harman, N.A. Leiper, H.E. Palmer, J.A. Sledd). Очевидным представляется тот факт, что вводные компоненты различаются по сложности структуры и могут быть

односложными (*actually, certainly, obviously*), выражаться словосочетанием (*of course, in fact*) или полипредикативными конструкциями (*I presume, he supposed, they believe*). На этом основании (структура и её компонентный состав) предлагается разграничивать вставные конструкции и вводные компоненты с последующим вычленением в рамках классификации структур вводных слов, вводных словосочетаний и вводных предложений [6, с. 201].

Несколько иную классификацию вводных компонентов дает Г. Свит. Согласно его теории вводные компоненты могут быть вставными (*inserted*), вводными (*parenthetic*) и аддитивными (*appended*) [7, с. 163].

Это позиционно-синтаксическая классификация, которая предполагает, что под термином вставные (*inserted*) подразумеваются придаточные предложения в препозиции: "I think we're well shot of him," said George, with an uncharacteristically ugly look on his face. Percy had committed the fairly large oversight of failing to notice that his boss was being controlled by Lord Voldemort (not that the Ministry had believed it – they all thought Mr. Crouch had gone mad) [8].

Parenthetic clauses (вводные компоненты) представляют собой предложения, которые находятся в интерпозиции, сохраняя при этом свою независимость: "Consul," remarked the detective, dogmatically, "great robbers always resemble honest folks. Fellows who have rascally faces have only one course to take, and that is to remain honest; otherwise they would be arrested off-hand. The artistic thing is, to unmask honest countenances; it's no light task, I admit, but a real art." [9].

Appended clauses (привески) располагаются в постпозиции и являются самостоятельно функционирующими предложениями: "One day you'll see him and another you won't. He doesn't like being tied down and of course he has other countries to attend to. It's quite all right. He'll often drop in. Only you mustn't press him. He's wild, you know. Not like a tame lion." [10].

Хотя данная классификация не рассматривает вводные компоненты и вставные конструкции с позиции семантики и функционирования данных элементов в предложении, Г. Свит создал предпосылки для прагматического анализа, установив позиционную значимость вводного компонента.

Известный датский лингвист О. Есперсен рассматривал вводность в рамках своей научной концепции, представленной в наиболее полном виде в одном из его самых известных трудов «Философия грамматики». Изучая явление вводности, О. Есперсен опирается на критерий функциональной значимости вводных компонентов, которую автор определяет следующим образом: изначально вычленяются вводные предложения общего комментативного плана в противопоставление персонализированным вводным компонентам [11], например:

As I'm about to leave, a pile of letters comes through the letterbox for me [1].

"But it's more complicated than that. Your father still named you with legitimate saints' names. *In fact*, he baptized all three of you himself as soon as he got you home after you were born..." [12].

При этом О. Есперсен отмечает и тот явный, но до него не описанный факт, что содержательно вводные предложения могут передавать авторскую точку зрения или отстраненность субъекта речи (в терминах самого О. Есперсена *speaker's parentheses*) или являться пояснительными (*ordinary remarks*), а также раскрывать ментальные процессы (*mental parentheses*) [11].

"Shan't we have to risk it?" said Susan. "I mean to say, it's no good just standing here and I feel I want some dinner." [10] Вводный компонент предложения *I mean to say* является коммуникативно-изъяснительным. Основным критерием данного типа вводных компонентов является подвижность, поскольку предложение указанной подгруппы может занимать любую позицию. Данное предложение позволяет автору делать определенные отступления, выражать свое мнение, указывать на собственную или чью-либо иную позицию относительно положения дел.

"Then mark my words," said Mr. Beaver, "he has already met the White Witch and joined her side, and been told where she lives. I didn't like to mention it before (*he being your brother and all*) but the moment I set eyes on that brother of yours I said to myself

'Tracherous'. He had the look of one who has been with the Witch and eaten her food. You can always tell them if you've lived long in Narnia; something about their eyes." [10] В данном случае сочетание *he being your brother and all* относится к фактивно пояснительному типу, который несет уточняющий характер.

Единицы последнего типа – коммуникативно-апеллятивно-го – являются инфинитивными сочетаниями (*so to speak*), которые, по мнению автора, объясняют выбор того или иного выражения, высказывания. Например: He lived alone, and, *so to speak*, outside of every social relation; and as he knew that in this world account must be taken of friction, and that friction retards, he never rubbed against anybody [9].

Исследование О. Есперсена можно считать первым шагом в направлении выявления роли вводных компонентов в плане их коммуникативно-прагматической и информативной значимости.

Явление вводности можно также рассматривать с позиций грамматической связи между включаемой (вводной) единицей и включающим предложением (С.Ф. Falkner, G.A. Gleason, R.W. Pence, F.T. Wood). В данном случае, возможно, и не следовало ожидать серьезных и глубоко эксплаторных выводов, поскольку очевидно, что в силу своего модусного статуса вводные компоненты предложения не могут иметь сильных связей с включающей их структурой. Это подтверждается той степенью формальных и содержательных свобод, которыми они обладают. Это, в частности, свобода позиционного перемещения (инициальная, медиальная, финальная), свобода входа и выхода в рамках коммуникативной единицы, свобода замещения, свобода отделения, например: *"I guess they have here good taste, too."* [4, 39]. Изменение позиции вводной единицы не влияет на изменение содержания предложения: *"They have here good taste, too, I guess."* Вводный компонент *I guess* может быть удален из предложения, при этом основное содержание включающего предложения остается неизменным: *"They have here good taste, too."* Вводный элемент *I guess* может быть заменен на однопорядковый, например, *I think*, при этом новый компонент не изменяет основного содержания предложения: *"I think they have here good taste, too."* Вместе с тем компонент *I think* может быть выделен в самостоятельное предложение: *It's not a student flat, I think indignantly* [1].

Такие «свободы» свидетельствуют о самостоятельности вводных единиц в структурном и смысловом плане; о их особом синтаксическом статусе позиционно нефиксируемой единицы в структуре предложения; о их смыслоизменяющей функции в структуре высказывания.

В отечественной лингвистике сформировалось три направления относительно проблемы разграничения понятий «вводные компоненты» и «вставные конструкции». Странники первого направления (А.Н. Гвоздев, Т.М. Рогозина, А.Г. Руднев, Е.П. Седун) считают неправомерным разграничивать вводные компоненты и вставные конструкции, поскольку схожие признаки преобладают над различиями. По мнению А.Н. Гвоздева «...вводные и вставные предложения различаются только по их содержанию, они четко не разграничены и возможны колебания в отнесении отдельных случаев к одному из этих типов» [16, 197]. Точку зрения А.Н. Гвоздева поддерживает Е.П. Седун, который указывает на то, что «вводность и вставочность не могут быть разграничены ни по линии-конструктивно-синтаксического, ни по линии интонационного оформления, так как между этими предложениями черты сходства преобладают над различиями» [14, 187]. На основании того, что «вводные компоненты» и «вставные конструкции» характеризуются одинаковыми признаками в плане характера вхождения в базовое предложение, типом грамматической связи (включение) и выражаемого значения, делается вывод об их однопорядковости в рамках синтаксического статуса [15, с. 84; 16, с. 138].

Представители второго направления, опираясь на различия семантико-функционального, структурного и интонационного планов, разграничивают данные понятия, представляя их в виде двух полярных категорий (Т.Р. Котляр, А.Э. Стунгэне, А.Б. Шапиро, И.И. Щеболева). Если сторонники первого направления указывают на доминирование схожих признаков вводных компонентов и вставных конструкций, то ученые, представляющие второе направление, полагают, что схожесть исследуемых единиц «...оказывается менее существенна по сравнению с различиями» [17, с. 106]. Главным отличием «вводных компонентов» от «вставных конструкций» в семантическом плане является то, что первые выражают субъективно-модальное

значение, тогда как вторые единицы предположительно передают объективно-модальное значение [18; 19], например: *"Of course I will,"* said the Faun. *"Of course I've got to. I see that now. I hadn't known what Humans were like before I met you. Of course I can't give you up to the Witch; not now that I know you."* [10] Вводный элемент *of course* выражает полную уверенность, уверенность говорящего. He missed Hogwarts so much it was like having a constant stomachache. He missed the castle, with its secret passageways and ghosts, his classes (*though perhaps not Snape, the Potions master*), the mail arriving by owl, eating banquets in the Great Hall, sleeping in his four-poster bed in the tower dormitory, visiting the gamekeeper, Hagrid, in his cabin next to the Forbidden Forest in the grounds, and, especially, Quidditch, the most popular sport in the wizarding world (*six tall goal posts, four flying balls, and fourteen players on broomsticks*) [20]. В данном случае вставные конструкции *though perhaps not Snape, the Potions master; six tall goal posts, four flying balls, and fourteen players on broomstick* несут уточняющий характер.

Опираясь на данное положение и учитывая позиционирование исследуемых единиц, А.Э. Стунгэне предлагает делить «вводные компоненты» и «вставные конструкции» на две категории – субъективную синтаксическую категорию вводности и объективную синтаксическую категорию вставности [21]. Проведенный анализ как будто не оставляет возможность отрицать факт наличия субъектно-модального значения вводных компонентов и объектно-модального значения вставных конструкций. Вместе с тем, представляется, что в данном случае упускается из вида два факта. Первый из них касается типа отношений с базовой пропозицией (надпропозиционные или би / поли пропозиционные). Второй фактор касается отношения к модальности, поскольку не все вводные компоненты передают субъективную модальность. Очевидно только, что и вводные компоненты и вставные конструкции несут дополнительную информацию, и в этом плане не могут быть определены как две самостоятельные единицы. Данной точки придерживаются такие ученые, как М.Я. Блох, О.А. Кольхалова, А.И. Студнева, которые считают важным поликритериальный подход и признают необходимость опираться на перекрещивающиеся признаки: структуру, функционирование, позиционирование, интонационный рисунок, семантические свойства, пунктуацию. Исследования, проведенные в этой области, позволяют сделать следующие выводы:

- 1) вводные компоненты выражают отношение продуцента к факту высказывания, тогда как вставные конструкции уточняют, комментируют сообщение;
- 2) первоначальное лексическое значение вводных компонентов изменено либо полностью, либо частично; вставные конструкции сохраняют свое первоначальное лексическое значение;
- 3) по своей структуре вводные единицы представляют собой однотипные слова, словосочетания и конструкции, набор которых ограничен; вставные конструкции характеризуются разнообразием структур;
- 4) вводные компоненты могут располагаться в препозиции, интерпозиции и постпозиции; вставки никогда не занимают позицию в начале предложения;
- 5) вводные слова, словосочетания и предложения в интерпозиции и в постпозиции безударны и имеют характерный интонационный рисунок; вставные конструкции отделены от включающего предложения более продолжительными паузами, всегда ударные либо слабуударные;
- 6) вводные компоненты выделяются запятыми; для вставных конструкций характерны скобки и тире;
- 7) вводные единицы характерны для устной речи; вставки получили распространение в письменной речи.

Таким образом, существование двух терминов опирается на наличие двух разнородных, но однопорядковых явлений языка и объясняется отличиями структурирования и моделей вхождения названных единиц в образования более высокого уровня (предложения).

Необходимо отметить, что английский язык в определенной мере отличается от русского. Так в русском языке наречия и имена существительные, имена прилагательные (*самое главное*) и местоимения с предлогами (*кроме того, напротив того*) во вводной функции рекуррентны. В английском языке нет собственных русскому языковым форм, ориентированных относительно категории лица (*полагаю, думаю, видишь ли*).

В английском языке количество вводных компонентов фактически исчисляется, тогда как количество вставных конструкций не представляет собой неограниченное множество, поскольку единица любого лексико-грамматического класса при определенных условиях может выполнять функцию встав-

ной конструкции. Более того, вставные конструкции по своей структуре могут относиться к различным типам предложений: простые, сложные, распространенные, нераспространенные, односоставные, двусоставные, личные, безличные, полные, неполные и др.

Библиографический список

1. Kinsella S. *The Secret Dream world of a Shopaholic*. Available at: <https://www.e-reading.club>
2. Dahl R. *Charlie and the Great Glass Elevator*. Available at: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=99310>
3. Searle John R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969.
4. Sheldon S. *Are You Afraid of the Dark?* New York: Warner Books, 2004.
5. Колыхалова О.А. *Функциональные свойства вводных предикативных ед. в САЯ*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1983.
6. Kimball L. *The Structure of the English Sentence*. New York: American Book Co., 1900.
7. Sweet H. *A New English Grammar, Logical and Historical*. Part I. Oxford: The Clarendon Press, 1900.
8. Rowling J. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
9. Verne J. *Around the World in 80 Days*. Available at: <http://etc.usf.edu/lit2go/55/around-the-world-in-80-days>
10. Lewis, C.S. *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks>
11. Jespersen O. *The Philosophy of Grammar*. Available at: <http://www.valdyas.org/conlang/references.html>
12. Card O. S. *Ender's Game*. Available at: www.mitza.net
13. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*. Москва: Учпедгиз, 1973.
14. Седун Е.П. О так называемых «вводных» и «вставных» конструкциях. *Славянское языкознание*. Москва: Издательство АН СССР, 1959: 186 – 194.
15. Рогозина Т.М. *Сложные предложения с соотносительными предикативными конструкциями в современном английском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ленинград, 1970.
16. Руднев А.Г. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1963.
17. Котляр Т.Р. *Вставочные конструкции в САЯ*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1962.
18. Шапиро А.Б. *Основы русской пунктуации*. Москва: Издательство АН СССР, 1955.
19. Щеболева И.И. Общая характеристика вставочных конструкций в современном русском литературном языке. *Ученые записки. Ростовский на Дону пединститут*, 1955; 4 (14): 87 – 109.
20. Rowling J. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
21. Стунгене А.Э. *Проблема вводного и вставного элемента в потоке речи (на материале английской лингвистической прозы)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1974.

References

1. Kinsella S. *The Secret Dream world of a Shopaholic*. Available at: <https://www.e-reading.club>
2. Dahl R. *Charlie and the Great Glass Elevator*. Available at: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=99310>
3. Searle John R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969.
4. Sheldon S. *Are You Afraid of the Dark?* New York: Warner Books, 2004.
5. Kolyhalova O.A. *Funkcional'nye svojstva vvodnyh predikativnyh ed. v SAYa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1983.
6. Kimball L. *The Structure of the English Sentence*. New York: American Book Co., 1900.
7. Sweet H. *A New English Grammar, Logical and Historical*. Part I. Oxford: The Clarendon Press, 1900.
8. Rowling J. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
9. Verne J. *Around the World in 80 Days*. Available at: <http://etc.usf.edu/lit2go/55/around-the-world-in-80-days>
10. Lewis, C.S. *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Available at: <https://gutenberg.ca/ebooks>
11. Jespersen O. *The Philosophy of Grammar*. Available at: <http://www.valdyas.org/conlang/references.html>
12. Card O. S. *Ender's Game*. Available at: www.mitza.net
13. Gvozdev A.N. *Sovremennyy russkij literaturnyy yazyk*. Moskva: Uchpedgiz, 1973.
14. Sedun E.P. O tak nazyvayemykh «vvodnykh» i «vstavnykh» konstrukciyakh. *Slavyanskoe yazykoznanie*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1959: 186 – 194.
15. Rogozina T.M. *Slozhnye predlozheniya s sootnesennymi predikativnymi konstrukciyami v sovremennom anglijskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1970.
16. Rudnev A.G. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1963.
17. Kotlyar T.R. *Vstavochnye konstrukcii v SAYa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1962.
18. Shapiro A.B. *Osnovy russkoj punktuacii*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1955.
19. Scheboleva I.I. Obschaya harakteristika vstavochnyh konstrukcij v sovremennom russkom literaturnom yazyke. *Uchenye zapiski. Rostovskij na Donu pedinstitut*, 1955; 4 (14): 87 – 109.
20. Rowling J. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. Available at: <https://bookfrom.net/j-k-rowling/>
21. Stungene A.E. *Problema vvodnogo i vstavnogo 'elementa v potoke rechi (na materiale anglijskoj lingvisticheskoj prozy)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.05.18

УДК 37.01

Shadrin A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

Ivanova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: konfsport_altgpa@mail.ru

THE REALITIES AND RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE CONSIDERED TO BE IN THE SYSTEM OF NATIONAL EDUCATION. The article observes an actual problem connected with the development of creativity. The authors note that the problem of studying the abilities of people in various fields of activity is very versatile. It cannot be reduced to an elementary statement of the existence of a certain talent, or even a very original way of revealing hidden reserves, for example, in the process of organizing contests, olympiads and reviews. The article singles out the psychological-pedagogical and organizational conditions for accompanying gifted children at different stages of education, and the organizational directions for working with these children are defined. The rationality of the choice of the content of forms, means, methods of accompanying gifted children is substantiated. The role of teachers in working with gifted and talented children is defined. The presented experience and results of work on revealing, development and support of gifted children allow to define perspective directions of the decision of the given problem.

Key words: creativity, giftedness, talent, emotional intelligence, youth, support, pedagogical conditions, education system, phenomenon of intellectual giftedness, teacher-facilitator.

А.Н. Шадрин, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

М.М. Иванова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: konfsport_altgra@mail.ru

РЕАЛИИ И РЕЗЕРВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОСТИ МОЛОДЁЖИ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме, связанной с развитием творческой способности людей в различных отраслях деятельности весьма и весьма многогранна. Она не может сводиться к элементарной констатации наличия определенного таланта, либо пусть даже и весьма оригинального способа выявления скрытых резервов, например, в процессе организации конкурсов, олимпиад и смотров. В статье выделены психолого-педагогические и организационные условия сопровождения одаренных детей на разных этапах образования, определены организационные направления работы с этими детьми. Обоснована рациональность выбора содержания форм, средств, методов сопровождения одаренных детей. Определена роль педагогов в работе с одаренными и талантливыми детьми. Представленный опыт и результаты работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей позволяют определить перспективные направления решения данной проблемы.

Ключевые слова: творчество, одарённость, талант, эмоциональный интеллект, молодёжь, сопровождение, педагогические условия, система образования, феномен интеллектуальной одаренности, педагог-фасилитатор.

Своим мистическим таинством феномен творчества и одаренности издавна привлекал внимание видных философов, педагогов, физиологов, физиков, литераторов, по сути всех тех, кого волновала составляющая творческого успеха. Эти неравнодушные, обладающие пытливым умом исследователи стремились понять то, как достигают своих выдающихся способностей талантливые люди. Отечественные исследователи объясняли появление творческой способности с материалистических позиций, зарубежные – не исключали нисходящего на некоторых людей божественного дара [1].

Работая на протяжении десятилетий над разгадкой механизмов креативности, творческой способности, одаренности людей, отечественные ученые пришли к выводу об интегративной структуре творческого потенциала (А.М. Коршунов, Н.С. Лейтс, А.С. Майданов, И.М. Розет, М.И. Фидельман, В.С. Юркевич и др.). Материалистическое понимание талантливости базируется на удачном сочетании волевых проявлений: целеустремленности, упорства, настойчивости, и генетического дара: памяти, мышления, внимания, физиологии органов и мышечной системы.

Иного мнения придерживаются сторонники идеалистического направления о природе явления. Высказывания о собственных ощущениях самих корифеев таланта не исключают влияния мистических сил: Ф. Кафка: «Сожгите все, что я написал, сам не знаю, как у меня это получилось». В. Моцарт: «Эти ноты сами на бумагу легли. Толи черт за мной стоял, толи Бог пером водил». А.С. Пушкин: «Меня сегодня муза посетила, немного посидела и ушла» и пр. Анализ подобных откровений, с опорой на чувственный опыт, послужили основой для предположений со стороны известных ученых о наличии в творческом процессе почти мистического компонента неосознанной интуитивной деятельности, на которую указывали В.Ф. Асмус, Р. Декарт, Г. Лейбниц, А. Пуанкаре, А.Т. Шумилин, А. Эйнштейн и др. Несомненно, что творчество и способности человека к освоению предметного мира – явления взаимосвязанные. Общество издавна было заинтересовано в поиске людей, обладающих различными талантами.

Проблема изучения способностей людей в различных отраслях деятельности весьма и весьма многогранна. Она не может сводиться к элементарной констатации наличия определенного таланта, либо пусть даже и весьма оригинального способа выявления скрытых резервов, например, в процессе организации конкурсов, олимпиад и смотров. Это лишь одна сторона медали – блестящая и привлекательная. Есть и обратная сторона, требующая затрат, больших материальных вложений, волевых решений и ответственной социальной политики. Речь идет о вовлечении человека в такую практическую деятельность, в которой он смог бы наиболее полно раскрыться, обнаружить свою неординарность, прославить общество, в котором он проживает. Многим исследователям давно уже стало ясно, что опора только на традиционные подходы профориентационной деятельности не способна улучшить состояние дел в развитии творческой способности молодёжи. Нужны новые формы поиска молодых дарований с привлечением к системе отбора профессионалов, мастеров искусств. Наиболее ярко в последнее время зарекомендовали себя проводимые в стране певческие и танцевальные конкурсы, бесподобные по своей эффективности и значимости для выявления талантов: – «Это вы сможете», «Синяя птица», «Голос», «Тан-

цы» и т.п., на которых происходит своеобразный «сбор урожая талантов».

Однако наряду с эйфорией успеха и гордости за народ остается тревога из года в год не решаемые проблемы работы с одаренными и талантливыми детьми:

- как изначально и поэтапно осуществлять работу с одаренными детьми в условиях, когда одаренных много, а мест, где осуществляется работа с одаренными – мало?

- кто должен стоять у истоков работы по выявлению и развитию интеллектуальной одаренности будущих инженеров, программистов, исследователей-ученых?

Не менее важно определить вектора диагностики и развития отдельных способностей. Однако эта часть проблем не требует значительных затрат и решается просто.

Диагностика одаренности в большинстве профессиональных направлений весьма очевидна и легко распознается. Талант музыканта, художника, математика, спортсмена, проявляется спонтанно и неудержимо. Часто, даже к удивлению человека, одаренного талантом. В этом смысле работа учителя, мастера, тренера, вполне понятна – пестовать выявившийся талант. Армии одаренных спортсменов, певцов, танцоров, а порою и артистов подхватывают спортивные и музыкальные школы, изостудии, кружки, музыкальные студии, кружки, специализированные клубы [2].

Другое дело – открытие феномена интеллектуальной одаренности, скрытого таланта исследователя, аналитика, изобретателя и т.п., не проявляющегося открыто до поры, до определенного времени. Для распознавания непроявившейся детской одаренности нужны особые условия и терпеливые, наблюдательные педагоги, психологи, помощники по возрастанию таланта, наставники, фасилитаторы, тьюторы, советники. Именно этим людям отведена роль своеобразного «запала» для проявления интеллектуального взрыва одаренного ребенка.

В этой связи интерес представляет конкретное направление в работе таких специалистов на базе детских развивающих центров, творческих лабораторий и мастерских. Работа в них должна быть выстроена с учетом важнейшего дидактического условия – обновления научной основы содержания развивающих материалов. Это подразумевает интеграцию современных представлений различных областей научных знаний, их истории, разнообразия, практических решений, знаний о методах научного исследования излагаемых в доступном для возрастного восприятия виде. Таким образом, речь идет о создании специальных материалов, обеспечивающих развитие у ученика, формирование разнообразных форм памяти, внимания и мышления соответствующим форматом глобальных, социальных, экономических и технологических процессов, происходящих в мире. Обеспечение национального интереса в формате глобализации при решении проблемы с одаренными, можно добиться при соответствующей ориентации творческих мастерских, центров развития детей, либо кружков, детских неформальных сообществ, предметом изучения которых выступает специально введенная научная ориентация, включающая и область научных исследований.

Таким образом, дидактическое условие обновления научной основы содержания учебно-развивающего материала, в этом случае, подразумевает соединение современных представле-

ний комплекса наук, собственно предметных знаний, знание о методах научного исследования с обязательным приобретением прочного опыта. Вполне понятно, что такая работа требует соответствующих специалистов, способных к интеграции информационных кластеров.

Формирование, культивирование и реализация способностей у детей – задача многогранная, требующая размышлений и терпеливых усилий. Её решение начинается в семье, на ступени дошкольного образования и продолжается в школе, вузе и окружающей жизненной среде. Актуальной остается задача подбора кадров, согласно принципу, выдвинутому еще Г. Фордом: «Нужный человек в нужном месте».

В современном, гуманистически направленном образовательном пространстве четко осознается его высшая ценность – человек, ориентированный на личность обучаемого, педагог, любящий детей и свою работу. Двигателем его творческой активности могут явиться психологические особенности характера и поведения: амбициозность, перфекционизм, сопровождающийся высокой самооценкой и эмоциональными переживаниями, направленными на личность обучающегося (эмпатия, толерантность). Особое место в личностной характеристике таких педагогов занимает манера обусловленная уровнем эмоционального интеллекта (EQ). В работе с одаренными эмоциональность педагога следует рассматривать как важнейший атрибут профессиональной деятельности. Именно на этом свойстве сделали акцент в известной песне «Фабрики звезд»: «Зажигай звезды в небе синем, зажигаю сделано в России».

Несомненно, на круг возможностей и достижений таких людей оказывает влияние интеллектуальный уровень, наличие врожденного либо приобретенного стремления поисковой деятельности к овладению опытом практического характера, а через него и развитие психических процессов памяти, внимания и мышления в процессе совместной деятельности. Таким образом, творческая самореализация педагога-наставника обусловлена интеллектуальным уровнем, умственной активностью и эмоциональной саморегуляцией личности (И.Н. Андреева, Х. Вайсбах, У. Дакс, Н.С. Лейтес, Г. Орме и др.) И весте с тем, необходимо помнить, что гуманистическая направленность профессиональной подготовки таких специалистов основывается на признании факта относительной индивидуализации их работы с обучающимися, которая имеет две стороны:

- индивидуализация, обусловленная особенностями когнитивных процессов с точки зрения переработки информации человеком;
- индивидуализация, связанная с выбором собственной траектории развития в профессиональном становлении таких людей [3].

Однако, несмотря на ясность представлений о личности педагога-фасилитатора решить вопрос кадрового обеспечения для работы с одаренными уже на протяжении многих лет практически невозможно. Именно это обстоятельство уже давно является своеобразным рубежом, о который не раз разбивались надежды участников решения проблемы работы с одаренными. «Штучная» работа вознаграждения одаренных по силам лишь таким же упорным в достижении поставленных целей одаренным педагогам, мастерам-наставникам. Но и среди них мало тех, кто подолгу выдерживает хроническое безденежье. Дело в том, что их ответственный и кропотливый труд в условиях исковерканной долгими поисками псевдо-новаторов системы оплаты труда педагогам уперся в непреодолимые барьеры подушевого финансирования. Таким образом, перед творцами штучной работы возникло требование расширения контингента и, следовательно, забрезжил конец их творческой продуктивности. Конечно, находятся педагоги, для которых дело их жизни является самым жаленым, самым главным. Для них материальное благосостояние встает на второстепенном плане. Эти бессеребряники готовы трудиться ради славы своих воспитанников. Таких людей мало, но они, бесспорно, есть и представляют собой «золотой запас» в системе пестования талантов.

Можно констатировать, что к настоящему времени определены основные организационные направления работы с

одаренными, прошли апробацию пути активизации их деятельности, выделены приоритетные задачи. Бесспорное значение и важность этого основного выделенного ядра условий влекут за собой расширение направления работы педагогов и психологов в стремлении обнаружить и раскрыть скрытую одаренность у детей. Формы такой работы различны:

- организация кружковой работы в школах по широкому спектру направлений – дизайн, риторика, конструирование в различных областях и т. п.;
- организация пролонгированных программ интеллектуальных конкурсов детского творчества: «Я – исследователь», «Ума палата», «Первые шаги в науку» и т. п.;
- круглые столы и конкурсы эрудитов и знатоков, энциклопедические викторины, организуемые органами управления образованием различного уровня;
- возобновление скрининговых исследований по диагностическим программам выявления одаренных.

Большинство вышеперечисленных направлений достаточно освоены. Вполне понятны организационные и психологические условия их дальнейшей динамики. Вместе с тем существует и малоиспользованный резерв работы с одаренными – развитие социальной эмоциональности и эмоциональной лабильности детей. Работа в этом направлении обеспечивает хорошее настроение детской аудитории, способствует развитию эмоционального интеллекта, и как следствие этого – проявлению открытости, сопереживания и желания получения радости от совместного труда.

Эмоциональный интеллект базируется на способности людей регулировать свои эмоции для достижения желаемой социальной адаптации. Это своеобразное единство ума, воли и сознательно управляемого эмоционального отклика человека на жизненные ситуации. Предполагается, что эффективность саморегуляции на 80% обеспечивает круг возможностей человека (Юркевич В.С.).

Таким образом, эмоциональный интеллект может являться индикатором успешности взаимодействия человека с окружающим миром. Предоставляя возможности детям открыто и ярко выражать свои эмоции в создаваемых микроколлективах.

Это шаги к коллективному творчеству, поиску, открытиям, решению многих нерешенных задач одаренными детьми. Формы таких занятий – интеллектуальные коллоквиумы, игры, типа «Что? Где?» «Когда?», конкурсы эрудитов, клубы веселых и находчивых и т.п. Именно такие, на первый взгляд малотворческие занятия детей могут явиться платформой для проявления творческой одаренности.

Поддержка социального окружения, организованный процесс общения со сверстниками умело вовремя оказанное одобрение детям, способствуют формированию у них уверенности и открытости проявления у них не только своего индивидуального мышления, но и радости от самого процесса социализации. Раскрепощенные, свободные от конформизма, назиданий, бесчисленных правил условностей и ограничений при групповом взаимодействии дети обретают условия, способствующие проявлению творческой одаренности, креативности, оригинальности находимых решений.

Возможность самостоятельно познавать мир через освоение и преобразование его в конструктивном сотрудничестве с другими обеспечивает приобретение юными «поисковиками» не только примитивных знаний, но и универсальных учебных действий: коммуникативных, познавательных, личностных, регулятивных. При этом последнее предполагает овладение учеником действиями самоконтроля и самооценки. Спонтанно полученные в процессе коллективных действий естественнонаучное образование, таким образом, базируется на формировании знаний о способах познания мира, приемах научного наблюдения и эксперимента, необходимого самоанализа и самооценки достигнутых результатов [4].

Это возможно при специально организованной деятельности, обеспеченной соответствующими условиями, включающими кадровые ресурсы, специально выделенные бюджет времени, материально-техническую базу, наличие развивающих средств.

Библиографический список

1. Яковлева Е.Л. *Психология развития творческого потенциала личности*. Москва: Флинта, 1997.
2. Шадриков В.Д. *Введение в психологию: способности человека*. Москва: Логос, 2002.
3. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур. *Вопросы психологии*. 1991; 6: 103.
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологии*. 2011; 3: 78 – 86.

References

1. Yakovleva E.L. *Psichologiya razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti*. Moskva: Flinta, 1997.
2. Shadrikov V.D. *Vvedenie v psichologiyu: sposobnosti cheloveka*. Moskva: Logos, 2002.
3. Chistyakova G.D. Tvorcheskaya odarenost' v razvitiy poznavatel'nyh struktur. *Voprosy psichologii*. 1991; 6: 103.
4. Andreeva I.N. Emocional'nyj intellekt: issledovanie fenomena. *Voprosy psichologii*. 2011; 3: 78 – 86.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 378

Aynaliev A.R., senior teacher, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: ailida@rambler.ru

Skripchenkova N.P., teacher (Mathematics), Gymnasium № 2 (Astrakhan, Russia), E-mail: ailida@rambler.ru

Shapovalova Ye.G., teacher (Mathematics), School № 40 (Astrakhan, Russia), E-mail: ailida@rambler.ru

STRUCTURAL COMPONENTS OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE. The article studies a problem of intercultural tolerance in the aspect of cross-cultural communicative interaction. The authors work out a definition and meaning of the concept "competence" in the context of cross-cultural communicative competence and interpret it as an ability of a person to interact with others in a certain context. The authors come to a conclusion that the cross-cultural tolerance is based on principles of respect and dialogue between representatives of various nations, cultures. The impact of globalization trends, transformed human society in a globally connected network. The new realities of a human society development require that scientists research intercultural tolerance in the global context and develop the concept of intercultural communicative culture on the global level.

Key words: intercultural communicative competence, tolerance, intercultural tolerance, competence, student, education, interaction.

А.Р. Айналиева, ст. преп., Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань,

E-mail: ailida@rambler.ru

Н.П. Скрипченкова, учитель математики, МБОУ «Гимназия № 2», г. Астрахань, E-mail: ailida@rambler.ru

Е.Г. Шаповалова, учитель математики, МБОУ «СОШ № 40», г. Астрахань, E-mail: ailida@rambler.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассмотрена проблема межкультурной толерантности в аспекте межкультурного коммуникативного взаимодействия. Рассматривается определение и сущность понятия «компетентность» в контексте межкультурной коммуникативной компетенции как способность человека взаимодействовать с другими в определённом контексте. Авторы приходят к выводу, что межкультурная толерантность основана на принципах уважительного отношения и диалога между представителями различных наций, культур. Воздействие тенденций глобализации преобразовало человеческое общество в глобально связанную сеть. Новые реалии развития человеческого общества требуют, чтобы ученые исследовали межкультурную толерантность в глобальном контексте и развивали понятие межкультурная коммуникативная культура на глобальном уровне.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, толерантность, межкультурная толерантность, компетентность, студент, обучение, взаимодействие.

В современных условиях, характеризующихся увеличением темпов глобализации и интеграции всех жизненных процессов и явлений, с одной стороны, и стремлением к обособлению национальных культур, с другой, особое значение приобретает проблема толерантных взаимоотношений представителей различных культурных сообществ. Восприятие культурного многообразия и культурных различий ведет к пониманию необходимости равноправного диалога, основной задачей которого является обеспечение гуманных взаимоотношений представителей разных национальных культур, принятие принципов терпимости и культурного плюрализма.

Главная цель любого коммуникативного процесса – желание быть понятым своим партнером, что предполагает необходимость максимально полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника. Для взаимопонимания необходима совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, а также положительное отношение к наличию разных этнокультурных групп – межкультурная компетентность (далее: МК). Предполагает готовность вести диалог на основе знания своей и чужой культуры, умение ориентироваться во времени и пространстве партнера, его социальном статусе, в межкультурных различиях, использование различных языковых форм (проф. лексика, жаргон, формальный / неформальный стили). Считается, что МК можно овладеть в процессе межкультурного общения. Необходимые знания делятся на специфические (знания о конкретной культуре) и общие (толерантность, эмпатия, знания общекультурных универсалий) [1].

В течение нескольких десятков лет появились научно-исследовательские работы с большим объемом публикации по межкультурной коммуникативной компетентности (далее: МКК). Однако нерешенные проблемы относительно исследования МКК продолжают существовать и появляться. Те проблемы окружают три аспекта: осмысление, ввод в действие и применение понятия. Эти три аспекта соответственно обращаются к определению,

природе, принципу или теории понятия, оценке/измерению понятия, и образованию или обучению в МКК.

Ключевой вопрос – это уточнение определения понятия МК. Главное разногласие по вопросам определения является результатом понятия «компетентности», а не МКК. «Межкультурная коммуникация» является только контекстом, к которому применено понятие «компетентности». Таким образом, мы можем исследовать понятие компетентности в разных уровнях человеческого общения, например, межличностная, организационная, и общественная коммуникация, или в других контекстах человеческого общества, такой как в религии, инженерных работах или социальной работе. Изменения единственного контекста или комбинация различных контекстов могут далее произвести большой массив разнообразных контекстов. Например, исследование межкультурной коммуникации может включать пять различных контекстов, а именно, международный, межкультурный, межэтнический и контра-культурный в дополнение к межкультурной коммуникации. Комбинация различных контекстов может быть исследована межкультурной компетентности, например, деловые сделки или добровольно предложение поездки за границу для обучения. Таким образом, непрерывные дебаты среди учёных, например, на различие между межкультурной и кросс-культурной коммуникационной компетентностью или схожесть между межличностной и межкультурной коммуникативной компетентностью, являются проблемой относительно значения контекста, где понятие компетентности определяет местонахождение, а не проблема об осмыслении самой компетентности. Учёные пришли к согласию рассматривать компетентность как способность действовать в процессе взаимодействия.

В контексте межкультурной коммуникации компетентность – способность человека взаимодействовать с людьми отличающегося культурного наследия. По определению В.П. Фурмановой, межкультурная коммуникация представляет собой диалог культур и является способом общечеловеческого общения, который

охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации [2]. Основная задача межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества заключается в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал, нацелить его на выработку и утверждение концепции приоритета общечеловеческих ценностей, сближение культур разных стран.

Межкультурная коммуникация как диалог культур – многомерное явление, представляющее в настоящее время интерес и философов, и лингвистов, и психологов, и лингводидактов, и методистов. В её содержании прослеживается взаимодействие: а) языка, отражающего культуру народа; б) культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий; в) личности, формируемой в ходе практической деятельности [3].

Эффективность межкультурной коммуникации относится к способности управлять взаимодействием, чтобы достигнуть цели. Восприятие компетентности на основе достижения цели через средства контроля считается довольно Западным в ориентации, и это часто приводит к неудаче межкультурной коммуникации из-за участия людей различных культур с разнообразными или контрастирующими верованиями и ценностями. Другими

словами, это будет трудно для азиатов, которые рассматривают человеческое взаимодействие как целостный и связанный процесс, в котором гармония – окончательная стоимость и цель [4], предположить, что может быть эффективным в Западном смысле воспринято как являющийся компетентным в процессе межкультурной коммуникации. Следовательно, ученые согласились, что уместность также должна быть сущностью для осмысления компетентности. Уместность подразумевает по-другому сориентированную способность, которая признает культурные ограничения и различия в процессе межкультурной коммуникации. Более определенно это относится к способности признать культурные различия и осуществить согласующиеся коммуникационные функции в том же определенном культурном контексте.

Взаимоуважение культурных различий открывает возможности для открытого общения, способствует духу солидарности; искренность создает пространство, в котором обе стороны могут искать взаимопонимание и межкультурное соглашение на основе взаимного доверия; терпимость – способ обеспечить культурное разнообразие посредством принятия ценностей окружающих. Этический принцип открывает новое место проведения усиления и расширения глубины и объема осмысления компетентности в



Рис. 1. Категории и компоненты межкультурной коммуникативной компетентности

межкультурном коммуникационном контексте. Большинство ученых соглашается, что быть компетентным обозначает понимание культурных соглашений обоих участников коммуникации и ловкое исполнение навыков. Культурное знание обычно упоминается как межкультурная осведомленность, и квалифицированная работа упоминается как межкультурная эффективность. Первый представляет познавательный аспект, а последний поведенческий аспект МКК.

Определить компоненты и модель понятия МКК практически невозможно произвести из-за всестороннего списка элементов МКК, поскольку разные подходы к исследованию МКК дали бы различные компоненты, в дополнение к аналогичным. МКК может быть изучена от аспектов этнографии разговора, межкультурного отношения, поведенческих навыков и национально-культурной специфики, и каждый аспект обеспечивает множество компонентов МКК. Чен [4] провел полный литературный обзор и организовал содержание МКК в точную диаграмму, чтобы показать размеры и компоненты понятия (Рис. 1).

Данные показывают, что межкультурно-компетентный человек должен обладать способностью, включенной в четыре кате-

гории: 1. личные признаки – которые состоят из вообще определенных личных качеств, т. е., соответствующее самораскрытие, самосознание, положительное представление о себе и меньше беспокойства в межкультурном взаимодействии; 2. коммуникативные способности – которые относятся к поведенческой деятельности, включая словесные и невербальные навыки общения, социальные навыки или сочувствие, поведенческую гибкость и управление взаимодействием; 3. психологическая адаптация – которая включает способность справиться с напряжением, отчуждением и неоднозначными ситуациями в процессе межкультурной коммуникации; 4. культурная осведомленность – ценности, традиции.

Воздействие тенденций глобализации, включая развитие новых технологий, глобальной экономической взаимозависимости, глобально широко распространенного движения населения, увеличения мультикультурализма в обществе, преобразовало человеческое общество в глобально связанную сеть. Новое лицо человеческого общества требует, чтобы ученые исследовали МТ в глобальном контексте и развивали понятие МКК глобальном уровне.

Библиографический список

1. *Межкультурная компетенция и её основные компоненты: коммуникативная и культурная типы компетенции. Лекция.* Available at: https://studopedia.ru/15_59493_strategii-razresheniya-konfliktov.html
2. Фурманова В. П. *Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам.* Саранск, 1993.
3. Николаева Л.В. Межкультурная коммуникация и толерантность. *Педагогическое образование и наука.* 2008; 2: 88 – 92.
4. Chen, Guo-Ming. 2006. Asian communication studies: What and where to now. *The Review of Communication.* 6 (4): 295 – 311.

References

1. *Mezhkul'turnaya kompetenciya i ee osnovnye komponenty: kommunikativnaya i kul'turnaya tipy kompetencii. Lekciya.* Available at: https://studopedia.ru/15_59493_strategii-razresheniya-konfliktov.html
2. Furmanova V. P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam.* Saransk, 1993.
3. Nikolaeva L.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i tolerantnost'.* *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2008; 2: 88 – 92.
4. Chen, Guo-Ming. 2006. Asian communication studies: What and where to now. *The Review of Communication.* 6 (4): 295 – 311.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 378

Alimsakaeva R.K., senior lecturer, Karachay-Cherkessia State University n.a. D.D. Alieva (Cherkessk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

METHODOLOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article proves the importance of interaction in the "teacher-student" system. The emphasis is placed on a process of pedagogical communication, a characteristic of the styles of pedagogical communication is proposed. The article reveals the importance of the orientation of communicative interaction between a teacher and students in a dialogical approach. The article describes the communicative, perceptual, interactive components of interaction. The author concludes that the overall effectiveness of pedagogical communication in the educational process of a pedagogical university due to its normative orientation dialog approach allows creating necessary conditions for pedagogical communication, constructive functioning within the communicative, perceptual and interactive components.

Key words: communication, pedagogical communication, styles of pedagogical communication, dialogical approach, communicative, perceptual, interactive components of pedagogical communication.

Р.К. Алимсакаева, доц. Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Черкесск,
E-mail: klnp13@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье обосновывается ценность взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Делается акцент на процессе педагогического общения, предлагается характеристика стилей педагогического общения. Раскрывается значимость ориентации коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов на диалогический подход. Описываются коммуникативный, перцептивный, интерактивный его компоненты взаимодействия. Автор делает вывод о том, что общая эффективность педагогического общения в образовательном процессе педагогического вуза обусловлена его нормативной ориентацией на диалогический подход, что позволяет создать необходимые условия для его (педагогического общения) конструктивного функционирования в рамках коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, стили педагогического общения, диалогический подход, коммуникативный, перцептивный, интерактивный компоненты педагогического общения.

Профессиональная подготовка будущих педагогов, в том числе подготовка коммуникативного характера, требует особой организации процесса педагогического общения в системе вза-

имодействия «преподаватель-студент», так как именно в условиях обозначенного взаимодействия в рамках образовательного процесса педагогического вуза происходит формирование у бу-

Характеристика стилей педагогического общения

<i>Авторитарный стиль</i>	<i>Попустительский стиль</i>	<i>Демократический стиль</i>
Непонимание преподавателем своих студентов, неадекватная оценка их личности. Таким образом индивидуальность оказывается вне стратегии педагогического взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация преподавателя и студентов является маловероятной.	Стремление преподавателя минимально включаться во взаимодействие со студентами. Это объясняется мотивами снятия педагогом с себя ответственности за результаты образовательного процесса.	Проявляется в педагогическом сотрудничестве между преподавателем и студентами. Подобный стиль характеризуется активно-положительным отношением преподавателя к студентам и доверием между ними.

душих учителей необходимой профессиональной культуры в целом и речевой культуры, в частности.

Общение как базовая психологическая категория понимается в качестве социального взаимодействия двух или более людей, целью которого является установление и поддержание между ними партнерских межличностных отношений в процессе совместной деятельности при достижении её общего результата. В процессе общения под влиянием индивидуальных и групповых потребностей его участников происходит развитие их коммуникативных мотивов, в которых актуализируются познавательные, деловые и личностные. При этом при психологическом анализе общения выделяются его три аспекта: коммуникация (обмен информацией), социальная перцепция (восприятие и понимание людьми друг друга) и интеракция (социальное взаимодействие) [1, с. 175]. В свою очередь педагогическое общение в педвузе правомерно трактовать в качестве системы конструктивного социально-психологического взаимодействия преподавателя и студентов, сутью которого выступают взаимный обмен между ними различного рода значимой учебно-воспитательной информацией. В целом педагогическое общение в педагогическом вузе представляет собой средство: 1) решения учебно-воспитательных задач при профессиональной подготовке будущих учителей; 2) социально-психологического обеспечения образовательного процесса в системе отношений «преподаватель-студент»; 3) организации и осуществления социально-психологического взаимодействия между преподавателем и студентами, обуславливающих общую эффективность процессов обучения и воспитания будущих педагогов [2, с. 461].

Охарактеризуем стили педагогического общения, так как от стиля такого общения зависит и общая эффективность социально-психологического взаимодействия преподавателя и студентов. В психологии и педагогике существует достаточно значительное количество их авторских трактовок, но в наиболее традиционной классификации выделяются авторитарный, демократический и попустительский стили педагогического общения (см. табл. 1).

Общими особенностями авторитарного и попустительского стилей педагогического общения является коммуникативная дистанция между преподавателем и студентами, отношения недоверия между ними, социально-психологическая отчужденность, а в случае авторитарного педагогического общения – демонстративное подчеркивание преподавателем своего доминирующего положения перед студентами [3]. Тем самым конструктивным стилем педагогического общения является демократический стиль. Его методологической детерминантой, а, следовательно, и общей эффективности педагогического общения является ориентация коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов на диалогический подход. Диалогический подход, являясь ведущим методологическим ориентиром при организации и осуществлении педагогического общения в образовательном процессе педвуза, устанавливает между его субъектами подлинные отношения доверия. Диалог осуществляется непосредственно на личностном уровне педагогического взаимодействия и обуславливает относительное равенство активности и личностных позиций преподавателя и студентов. При этом базовым условием диалогизации педагогического общения является формирование между преподавателем и студентами субъект-субъектных отношений или, так называемой, межсубъектной связи.

Представим ниже сравнительную характеристику педагогического общения на основе монологического и диалогического подходов.

Монологическое педагогическое общение

1-ый акт общения: Преподаватель (субъект) → Студент (объект)

↓ ↓

2-ой акт общения: Преподаватель (субъект) → Студент (объект)

При таком типе педагогического общения обратная связь в ситуации субъект-объектного взаимодействия (отсутствия смены коммуникативных позиций преподавателя и студентов) затруднена.

Диалогическое педагогическое общение

1-ый акт общения: Преподаватель (субъект) → Студент (объект)

↑ ↓

2-ой акт общения: Преподаватель (объект) ← Студент (субъект)

При таком педагогическом общении происходит последовательная смена коммуникативных позиций преподавателя и студентов: преподаватель переходит в позицию объекта, а студенты – в позицию субъекта. Вследствие этого педагогическое взаимодействие характеризуется устойчивой обратной связью.

Диалог как методологический принцип организации педагогического общения в педагогическом вузе характеризуется выраженной нравственной сущностью. В этическом значении диалог правомерно трактовать в широком и узком смысле слова. В широком смысле он понимается как общий этический принцип социально-психологической открытости преподавателя и студентов друг другу, в узком смысле – трактуется в качестве конкретной организации и осуществления речевого взаимодействия преподавателя и студентов [4]. Такое взаимодействие происходит непосредственно на межличностном уровне и характеризуется относительным равенством коммуникативных позиций преподавателя и студентов.

Демократический стиль педагогического общения детерминирован следующими условиями, которые, в свою очередь, определяются методологическим значением диалогического подхода:

- относительный паритет коммуникативных позиций преподавателя и студентов, позволяющий осуществлять взаимное влияние друг на друга с целью полноценного удовлетворения своих образовательных потребностей и развития своей личности;
- отсутствие оценок личности студентов со стороны преподавателя, полное принятие им их индивидуальности, уважительное и доверительное отношение к ним;
- особо значимый эмоциональный характер педагогического общения, который отличается искренностью и естественностью проявления чувств преподавателя и студентов по отношению друг к другу;
- наличие у преподавателя и студентов идентичных установок относительно одних и тех же педагогических и (или) социально-психологических ситуаций;
- способность преподавателя и студентов к пониманию и активному использованию всего необходимого спектра средств общения, в том числе и невербальных.

Как отмечалось выше в педагогическом общении (как и в общении в целом) традиционно выделяют коммуникативный, перцептивный, интерактивный его компоненты. Построение педагогического общения в образовательном процессе вуза на основе диалогического подхода подразумевает конструктивность функ-

ционирования всех этих компонентов в необходимой системной целостности.

Педагогическое общение как *коммуникация* означает процесс речевого взаимодействия преподавателя и студентов, в ходе которого они обмениваются между собой различного рода предметной информацией с целью удовлетворения своих разнообразных информационных образовательных потребностей. Средством педагогической коммуникации является язык, который выражается в вербальной и невербальной речи. Диалогизация педагогического общения как коммуникации в образовательном процессе педагогического вуза обуславливает необходимую эффективность трансляции учебно-воспитательной информации студентам и успешность её принятия ими в свою смысловую личностную сферу. Соответственно в рамках методологических требований диалогического подхода обозначенная информация по определению: 1) не представляет собой средство манипуляции личностью студентов; 2) является доступной для будущих учителей; 3) является полноценным средством удовлетворения образовательных потребностей студентов и, следовательно, их профессиональной подготовки и профессионального развития.

Преподаватель в контексте своего профессионального статуса и соответствующих обязанностей должен оказывать экспертную помощь студентам. Эффективность такой помощи зависит от выполнения определенных условий, в рамках которых учебно-воспитательная информация должна быть: значимой для студентов; изложена доступным для них языком, есть отражать в себе личностную позицию преподавателя, его мировоззрение и т. д.

Педагогическое общение как *перцепция* проявляется во взаимном познании и понимании преподавателем и студентами друг друга на личностном уровне. Диалогизация педагогического общения как перцепции детерминирует личностно-психологическую конструктивность взаимодействия преподавателя и студентов, которая обуславливается следующими профессионально-коммуникативными качествами педагога:

- умением понять истинные мотивы (потребности и интересы) и смысловое содержание поступков и поведения студентов (в первую очередь отрицательного характера);
- умением сдерживать в себе негативные эмоциональные состояния в ситуациях деструктивного поведения студентов;

- стремлением идти навстречу адекватным притязаниям студентов;

- способностью оказать убеждающее коммуникативное воздействие на студентов с целью доказательства неадекватности их поведения и притязаний;

- способностью к справедливости при необходимости применения санкций по отношению к студентам.

В свою очередь *интерактивная* сторона педагогического общения в образовательном процессе педагогического вуза (общение как педагогическое взаимодействие) обусловлена смысловым значением понятия педагогического действия, которое следует трактовать в качестве целенаправленного акта, направленного на решение осознанных преподавателем педагогических задач. Сущность педагогического действия обусловлена предметным содержанием учебной деятельности, в структуру которой оно входит. Средства педагогического действия представлены разноплановыми педагогическими ролями, ценностями, нормами и т. п., пользуясь которыми преподаватель и студенты, при овладении конкретным действием, интегрируют его в свою личностную смысловую сферу. Педагогическое действие характеризуется специфическими особенностями конкретной педагогической ситуации и всегда обусловлено необходимостью реализации определенных образовательных потребностей студентов и преподавателя, в случае удовлетворения или неудовлетворения которых у субъектов образовательного процесса появляются позитивные или отрицательные эмоции и чувства по отношению друг другу [5]. Чтобы достичь такого согласования и координации, педагогическое взаимодействие должно иметь субъект-субъектный (диалоговый) характер, определяющий общую возможность и способность преподавателя и студентов педагогического вуза проявлять в образовательном процессе свою индивидуальность, удовлетворять свои образовательные потребности и полноценно развиваться на личностном уровне [6].

Таким образом, общая эффективность педагогического общения в образовательном процессе педагогического вуза обусловлена его нормативной ориентацией на диалогический подход, что позволяет создать необходимые условия для его (педагогического общения) конструктивного функционирования в рамках коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов.

Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва, 2002.
2. *Краткий психологический словарь*. Составители Л.А. Карпенко; Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва, 1985.
3. Клушина Н.П., Яшуткин В.А. Влияние стилей педагогического руководства на эффективность совместной учебной деятельности студентов. *Вестник Академии права и управления*. 2017; 46: 178 – 183.
4. Скрипкина Т.П. *Психология доверия*. Москва, 2000.
5. Сластенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва, 2002.
6. Шиянов Е.Н. *Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. Ставрополь, 2007.

References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Glavnij redaktor B.M. Bim-Bad; Redkol.: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. Moskva, 2002.
2. *Kratkij psihologicheskij slovar`*. Sostaviteli L.A. Karpenko; Pod obshej redakciej A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 1985.
3. Klushina N.P., Yashutkin V.A. Vliyaniye stilej pedagogicheskogo rukovodstva na `effektivnost` sovместnoy uchebnoy deyatel'nosti studentov. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2017; 46: 178 – 183.
4. Skripkina T.P. *Psihologiya doveriya*. Moskva, 2000.
5. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva, 2002.
6. Shiyaynov E.N. *Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Stavropol', 2007.

Статья поступила в редакцию 26.05.18

УДК 378

Solnyshkova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Surveying Engineering, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: o_sonen@mail.ru

Boyko E.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian Institute of Management, branch of RANEPa (Novosibirsk, Russia), E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

ON THE ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF SIM RANEPa AND NSUACE (SIBSTRIN)). The organization of science among students at a university for ensuring the staff continuity at departments and encouraging students to continue their career at their alma mater is analyzed. The experience of organizing students' research in two Novosibirsk universities is considered. The authors investigate the ways to identify the university's potential by means of motivating students to pedagogical and scientific-research activity. The work presents a survey for identifying the lecturers' most effective mechanisms of motivation for organizing students' research.

Key words: science among students, academic staff, students' motivation for research.

О.В. Солнышкова, канд. пед. наук, доц. каф. «Инженерная геодезия», Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ (Сибстрин)), г. Новосибирск, E-mail: o_sonen@mail.ru
Е.Н. Бойко, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: ekaterina-boyko@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ СИУ РАНХИГС И НГАСУ (СИБСТРИН))

Статья посвящена организации студенческой науки в вузе для обеспечения кадровой преемственности на кафедрах и стимулирования обучающихся к продолжению карьеры в стенах учебного заведения. В работе описан опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов в двух вузах г. Новосибирска. Авторы рассмотрели пути выявления возможностей вуза в части мотивации студентов к научно-педагогической деятельности. Также было проведено анкетирование преподавателей вуза для выявления наиболее эффективных механизмов их мотивации для организации и ведения научно-исследовательской работы со студентами.

Ключевые слова: студенческая наука, научно-педагогические кадры вуза, мотивация студентов к научной деятельности.

At the moment, we have the personnel crisis in the making in higher education which is connected with the lack of continuity in teaching. The university faculty is advancing in years and young scientists and lecturers work without any desire. Difficult working conditions associated with the higher education reform, the introduction of a new qualification guide, can lead to young people's unwillingness to become teachers and scientists. Also, the big problem is lecturers' underpayment because of the lack of an academic degree. In addition, the reduction of state-financed places in the graduate school leads to a decrease of senior students' interest in scientific activities and education. Also the lack of students' concrete professional prospects leads to their unwillingness to continue careers in educational institutions.

The purpose of the research

According to the authors, belonging to a scholar school, the ability to carry out researches with experienced scientists and the opportunity to be involved in developing new and innovative technologies could be an incentive for students to continue their careers at their alma mater. However, modern scientific schools at universities are often limited by the lack of funding for researches on a rapid change in the technologies used in production.

In order to ensure the continuity of personnel in educational institutions it is necessary to carry out activities aimed at identifying and motivating the most promising and talented students to continue their scientific activities and teaching profession.

Since the future employee's basic professional skills and competences are laid at the stage of getting a higher education, it seems logical to develop some additional measures for improving students' skills in scientific work and researches. The identification of the most capable and interested students should be accompanied by vocational guidance activities at the higher education institution that can provide meaningful data about the researches and the functioning of students' scientific societies at the university.

The aim of ensuring the personnel support of scientific schools at the university is improving the quality of training specialists with a higher education who are able to apply scientific progress in practice and teaching career creatively. Such measures will ensure the continuity of generations in science and education, form a high-quality university staff in order to keep and develop scientific schools on the principles of combining teaching profession and researches. The significant attention to students' motivation for researches should be paid to ensure the process of training the academic staff for the university. A motivated student is ready to get in-depth knowledge according to the curriculum documents, is always interested in scientific innovations and manufacturing and wants to impart skills and knowledge to other students.

To identify the potential of the university in terms of motivating students for researches, it is necessary:

- to study the experience of higher education institutions in motivating students to their researches;
- to highlight the state regulation of students' researches;
- to assess the degree of the university staff and students' satisfaction with the current system of involving students in scientific schools and the organization of their researches;
- to study existing requirements documents and in-university reports on students' researches for obtaining statistics on scientific events;

- to conduct students' unstructured interviews on problems of motivation and briefing in the framework of conducting supervisory control with undergraduates and graduate students;

- to develop questionnaires for the university staff and conduct a survey on students' motivation for researches;

- to compile questionnaires and interview the heads of scientific schools to identify obstacles in attracting students to their researches;

- to analyze the data;

- to set up the ways to solve identified issues.

Firstly, it is necessary to consider administrative-level events in order to support students' researches. At present, there are certain programs in Russia aimed at stimulating young people's innovative activity. Such competitive programs as "UMNIK", government and president grants, regional grant programs and competitions, awards and many other public events.

Students' motivation by means of material incentives is an effective tool for attracting them to conduct researches. Nevertheless, it should be noted that the participation in regional and all-Russian programs to support young scholars is possible only if the potential participant has experience of the research and has a good background on its topic. And students are not ready to present their researches at such competitions and public events. Also, the majority of lecturers are not ready to stimulate students and run their scientific projects for featuring in all-Russian and regional competitions.

In order to prepare students for participation in big Russian and international projects, it is necessary to develop an adequate motivation system for students, which could attract the most talented ones to scientific researches, increase the level of students' projects and their competitiveness in contrast to other technical universities in the region. The system of students' motivation for researches should be as clear, open, transparent and generally accessible and simple as possible. At the same time this system should be as much as possible automatic, freed from bureaucracy and personal liaisons. It is also important to ensure the motivation of the academic staff to guide students' researches.

Consider the experience of two Novosibirsk universities in stimulating and organizing students' researches.

Siberian Institute of Management, branch of RANEPА

The main goal of scientific activities of the institute is the development of fundamental and applied researches, the conduct of competitive researches in certain activity area, as well as the analytical and expert support for the activities of public authority and municipal government bodies located on the territory of the Siberian Federal District. The most important tasks are:

1. creating conditions for the continuity of researches in the process of training specialists;
2. support and growth of scientific schools based on the departments of SIM RANEPА;
3. ensuring the most complete use and development of the scientific and research potential of SIM RANEPА.

The research is built on the basic principles of the research policy of the Academy:

1. a clear organization of priorities in research areas based on the long-term development strategy of the Russian Federation, the mission, the strategic goals and objectives of the Academy;

2. a combination of research, expert-consulting and educational activities;

3. the involvement in the international research context and accession into a broad network of partners, international and open nature of researches;

4. the use of the academic potential of the regional network of the Academy in research, design, analytical and consulting activities;

5. the involvement of researchers with a world-wide name as the basis of the Academy's personnel strategy for the development of the research component;

6. the material incentives of interdisciplinary researches carried out by specialists from the Academy's different structures with the involvement of external experts[1].

The realization of the problems to solve at the level of SIM RANEPА is carried out both directly at faculties and departments. At the Siberian Institute of Management, branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, an important role is given to students' researches that can be noticeable in their participation in scientific projects, international conferences and competitions.

Such events as the International Scientific Youth Forum in Foreign Languages, the International Student Scientific Conference, the Interregional Scientific and Practical Conference and others are held at the institute annually [2]. Students take an active part in these activities, because they are interested in exchanging and gaining experience, are motivated to win, respond well to the competitive moment.

Moreover, when getting a diploma, the emphasis is laid on the student's portfolio, which should reflect all possible achievements in speeches at conferences, projects, grants and so on. As far as the portfolio is filled in a good and full manner, the future specialist can be so successful in professional identity. Any students' performance or participation in scientific events is rewarded with the points put in the point-rating system by the lecturer, thereby increasing the student's current rating in discipline. The organization of the research at SIM RANEPА is carried out in accordance with the research areas, which can be fixed as scientific schools in the future. Nevertheless, attracting students to this activity is not enough.

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (SIBSTRIN)

The existing system of material incentives for students with achievements in studies, creativity, science, sports, and cultural, creative and social activities in each faculty has its own peculiarities. One of the encouragements for students engaged in scientific researches is the annual contest "The best student at NSUACE (SIBSTRIN)" and "Postgraduate student at NSUACE (SIBSTRIN)" when the winners are awarded at a meeting devoted to the Russian Science Days. There is a section "Research" on the university website and on the department webpages, but mostly it covers undergraduates and graduate students' researches [3].

The conference held in April remains the most popular and in-university event, where students show their achievements in researches. Some departments hold annual conferences on the results of the 3rd and 4th year students' practices. One can find information about scientific events of various levels held in other educational institutions and organizations in the sections of the departments' researches, and students are actively involved in it. The university website has information about holding public workshops in external organizations in the international community to attract students, undergraduates and postgraduates of NSUACE (SIBSTRIN) to international conferences and academic mobility programs.

These events contribute to attracting students to researches, but they are inadequate. The survey of the university staff to identify the most effective mechanisms for motivating employees to organize and conduct researches with students has been conducted, and the results are reflected in the diagram in Fig. 1. The questionnaire has the following questions:

1. How would you describe the current mechanisms for employees' incentives to conduct students' researches?

- Completely understandable. I have all the information about incentive mechanisms.
- Rather understandable. I have an approximate piece of information on incentive mechanisms.
- Rather incomprehensible. I have little information about incentive mechanisms.
- Absolutely incomprehensible. I do not have information about incentive mechanisms or it's unclear for me how it works
- Not quite clear, more incomprehensible. I have little information about the incentive system.

• The incentive mechanisms do not work. It is necessary to involve business-projects in researches.

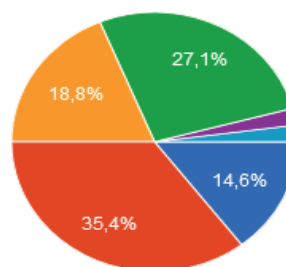


Fig. 1

2. What would you suggest in addition to the existing mechanisms for motivating employees to conduct students' researches?

• The addition of students' warm-ups for conferences in the timetable of the university staff and as a result – bonus payments.

• I think a personal factor plays a big role. If the lecturer is interested, he or she will work with students without any external motivation.

• In my opinion, motivation must come from the lecturer; it is difficult to motivate a person to do something, if there is no special desire. And the effectiveness will be ambiguous.

• It's a lecturer's duty to work with undergraduates and graduate students, and he or she gets a salary.

• Material incentives for medal places at conferences.

• To reduce hours without cutting salaries.

• To use the experience of successful universities.

• To add hours for lecturers with a high rate of scientific work.

• To reduce hours, payment for refresher courses, participation in conferences outside Novosibirsk and to form joint competitive grants.

• To introduce students' obligatory sciences in the list of the lecturer's duties.

• The possibility of attending the Moscow urban forum, or events that are organized within the KB STRELKA platform

• In the first place, it is necessary to increase students' motivation to engage in scientific researches, because the university staff is willing to engage in science with students, but students lack motivation

• Material incentives.

The results of the research

According to the respondents the main reasons that hinder students' researchers at the university are:

- insufficient funding within the budget allocation at the university (a lack or an insufficient level of technical equipment and facilities, payment for work) (62.5%);

- a lack of an effective system for motivating students to conduct researches, a lack of prospects for implementing scientific plans (56.3%);

- an unreasonable system of employees' motivation, a system of ratings and bonuses for conducting students' researches (41.7%);

- a lack of the dialogue between the university staff and representatives of industry organizations and potential technology customers (39.6%);

- a lack of management and strategy in the development of student scientific communities (37.5%); an absence of mechanisms of the interdepartmental interaction for organizing scientific schools (35.4%).

An analysis of the respondents' answers shows that the ways of motivating lecturers to organize and conduct students' researches are oriented on organizing this activity at the level of the university's management. Almost all lecturers see opportunities in employees' sufficient motivation to organize students' researches, if these activities are fixed in performance-based contract of employment.

Conclusion

It is important for the authors to determine the ways of involving students in researches at their alma mater in order to maintain the quality of the university staff. Having determined the main directions of further researches, it should be noted that the experience of the represented higher education institutions should be integrated and

a comprehensive solution of the problem to bring first-year students into science should be marked.

A contemporary specialist should possess not only the necessary amount of background knowledge and subject matter expertise, but also certain skills of creative solutions of practical problems, con-

stantly improve their qualifications, and adapt to changing conditions quickly. All these qualities must be formed at the university by means of students' participation in researches that at the present stage assume a greater importance and turn into one of the main components of professional training.

Библиографический список

1. *Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС: Научная деятельность*. Available at: <http://siu.ranepa.ru/?id=541>
2. *Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет – Сибстрин: Наука*. Available at: <http://www.sibstrin.ru/>
3. Chiu C.-Y. *Teacher roles and autonomous language learners: Case study of a cyber English writing course*. Available at: <https://etda.libraries.psu.edu/paper/6809>

References

1. *Sibirskij institut upravleniya – filial RANHiGS: Nauchnaya deyatelnost'*. Available at: <http://siu.ranepa.ru/?id=541>
2. *Novosibirskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet – Sibstrin: Nauka*. Available at: <http://www.sibstrin.ru/>
3. Chiu C.-Y. *Teacher roles and autonomous language learners: Case study of a cyber English writing course*. Available at: <https://etda.libraries.psu.edu/paper/6809>

Статья поступила в редакцию 26.05.18

УДК 37

Borovkova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia), E-mail: ingegerz@mail.ru*

FORMING OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND PERSISTENT MOTIVATION TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE. The article deals with an approach to the study of a foreign language in a non-linguistic high school as an intercultural professionally oriented one. The necessity of formation of intercultural competence and ability to intercultural communication is grounded. The author describes requirements for the organization of the educational process, which could interest students to learn a foreign language and contributed to the development of a persistent motivation for the intercultural communication. The paper cites some types of educational activities as an example, as a result of which it is possible to successfully form the students' motivation for communicating with native speakers, representatives of another culture.

Key words: intercultural communication, professional competence, cultural and historical context, social context, background knowledge, practice-oriented tasks, instrumental motivation, integrative motivation, socio-cultural component.

И.В. Боровкова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», г. Москва, E-mail: ingegerz@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СТОЙКОЙ МОТИВАЦИИ К ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается подход к изучению иностранного языка в неязыковом вузе как межкультурный профессионально ориентированный. Обоснована необходимость формирования межкультурной компетенции и способности к межкультурной коммуникации. Описаны требования к организации учебного процесса, который смог бы заинтересовать студентов изучать иностранный язык и способствовал развитию стойкой мотивации к межкультурной коммуникации. Приводятся в качестве примера некоторые виды учебной деятельности, в результате которой возможно успешно формировать мотивацию студентов к общению с носителями языка, представителями другой культуры.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная компетенция, культурно-исторический контекст, социальный контекст, фоновые знания, практико-ориентированные задания, инструментальная мотивация, интегративная мотивация, социокультурный компонент.

Подход к обучению иностранному языку в вузе можно определить как межкультурный профессионально ориентированный, в основе его лежит моделирование контекста иноязычного общения в профессиональной, самообразовательной и социокультурной сферах деятельности будущего специалиста. Обучение иностранному языку сводится к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, которая является составляющей профессиональной компетенции выпускника вуза и предполагает способность решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка [1].

Для формирования профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным потенциалом. Поэтому главной задачей преподавателя становится создание условий для максимальной реализации этого потенциала.

Межкультурная коммуникация – это прямое или опосредованное речевое общение представителей разных этнокультурных сообществ, а если рассматривать в широком смысле слова – это взаимодействие представителей разных этно-социокультурных сообществ, в частности, государств. Межкультурная коммуникация помогает избегать конфликтов между отдельными индивидами и странами, которые имеют разные культурные доминанты [2].

Культурная компетенция – это знание особенностей культуры, она влияет на восприятие и понимание текста, что в свою очередь, зависит от культурно-исторического и социального контекста, коммуникативной ситуации, интеллектуальных отношений, фоновых знаний коммуникантов [3].

Коммуникация, как известно, не просто передача сообщений, обмен мыслями, информацией, чувствами, но и важнейший социальный процесс, выполняющий связующую функцию в обществе. Коммуникация – это обусловленные речевые акты, построенные двумя или несколькими коммуникантами, каждый из них выступает как ведущий, а с другой стороны, он же руководствуется действиями своих собеседников.

При этом нужно не только знать язык, но и понимать культуру носителя языка и взаимодействовать с ней, достигая взаимопонимания и обеспечения эффективности общения. Чтобы понимать национальные ценности, духовное наследие культуры народа страны изучаемого языка и избежать возможных конфликтов, необходимо направить процесс обучения иноязычному общению на интеграцию культур. Это, в свою очередь, ведёт к обогащению культурного опыта и взаимопониманию сторон.

Специалист, владеющий межкультурной коммуникацией на высоком уровне, умеет налаживать контакты между представителями разных культур, предотвращать конфликты, вы-

званные несоответствием культурно-поведенческих норм и процессов.

Формирование межкультурной компетенции и способности к межкультурной коммуникации у студентов требует особых подходов к организации занятий по иностранному языку. Для конструктивного общения с представителями другой культуры нужны не только сведения о быте, политике и философии, как в своей стране, так и в стране изучаемого языка, необходимо иметь четкое представление о повседневной жизни народов, населяющих эту страну. «Межкультурная компетенция подразумевает не только знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, но и способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры» [3]. Усвоение иноязычной культуры является одной из важных задач обучения специализиста иностранному языку в вузе. Особо важно подчеркнуть необходимость развивать у студентов адекватную восприимчивость к иной культуре, способность правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах. Всё это способствует воспитанию национальной терпимости и пониманию другого народа через его культуру [3].

Важная роль отводится здесь моделированию культурного пространства на занятиях иностранного языка, это повышает уровень культурной грамотности, что в свою очередь, является одним из условий обеспечения продуктивности межкультурного общения. Умение ориентироваться в ситуации, анализировать информацию, сравнивать вербальные и невербальные средства общения, сопоставлять факты, развивать умения двойного видения одной и той же ситуации (со своей стороны и со стороны собеседника) достигается благодаря практико-ориентированным заданиям.

Однако зачастую преподаватель наталкивается на противоречие между желанием студентов хорошо и легко общаться на иностранном языке, и тем, что некоторые из них не хотят тратить большое количество времени на самостоятельную учебную деятельность. Они (студенты) полагают, что необходимые знания могут сформироваться сами по себе на аудиторных занятиях и без особых усилий с их стороны. Понятно, что подобные заблуждения связаны с отсутствием познавательного интереса к изучению иностранного языка и обусловлено зачастую недостатком мотивации.

Мотивация в обучении иностранному языку выполняет функцию, включающую в себя три аспекта [4]:

- мотивированный студент стремится работать над языком продуктивно, качественно выполняя домашние задания, ищет возможности узнать больше, использует дополнительный материал;
- мотивированный студент видит перед собой цель, испытывает сильное желание овладеть языком и достичь успеха;
- мотивированный студент наслаждается процессом изучения иностранного языка, испытывает удовольствие, решая умственные задачи.

Все три элемента – усилие, целеустремленность и удовольствие – отличают людей, которые более мотивированы, от тех, кто мотивирован меньше. Каждый элемент в отдельности является недостаточным для характеристики мотивации. Некоторые студенты прилагают усилия, но при этом не испытывают удовольствия в изучении языка. Другие могут хотеть выучить язык, но какие-то обстоятельства препятствуют их стараниям. Мотивация – явление сложное. Различают инструментальную и интегративную мотивацию [5; 6].

Инструментальная мотивация характеризуется желанием студента получить практические и конкретные результаты при изучении языка (для сдачи экзамена, поездки за границу, устройства на работу). Цель – прагматична, не требует вливания в общество носителя языка.

Интегративная же мотивация определяется стремлением студента выучить иностранный язык, чтобы иметь возможность воспринимать и описывать реальность средствами еще одного языка, ассимилироваться в обществе коренных носителей иностранного языка. Интегративная форма побуждения – важнейший компонент в помощи студенту развивать необходимый уровень владения языком, не только для работы, но и для осознания себя как части социума. Интегративная мотивация лежит в основе успешного усвоения стилизованных разновидностей языка и произношения, близко к звучащей речи родных носителей [7].

Недостаточная мотивация к изучению иностранного языка среди студентов неязыковых факультетов может основываться

на неправильном целеполагании и неуверенности в собственных силах. Это приводит к формированию чувства беспомощности, самостоятельности, при котором успех во владении иностранным языком воспринимается как недостижимый, независящий от вложенных усилий.

Сильным мотивационным стимулом является ощущение достигнутого результата. Понимание прогресса, пусть даже небольшого, оказывает позитивное влияние на усиление желания продолжать узнавать новое. И тут, похвала со стороны преподавателя имеют большое значение для поддержания интереса студента.

Для повышения мотивации к изучению иностранного языка и формированию межкультурной коммуникации необходимо также использовать на занятиях разнообразные типы заданий, стремиться избегать монотонности и повторяемости, организовывать процесс так, чтобы каждый студент принимал активное участие во всех видах деятельности. В качестве примера назовем такие задания, как:

- сопоставление различий в культуре и языковой картине мира (при изучении разговорных конструкций и идиом);
- аудирование аутентичных текстов (страноведческого содержания);
- заполнение пробелов в распечатанных текстах песен;
- анализ шуток на иностранном языке, основанных на игре слов, выполнение заданий, направленных на изучение оттенков значений слов в различных контекстах.

Особое влияние на формирование межкультурной коммуникации студентов может оказывать ролевая игра. Игра в процессе обучения выполняет функции развития мотивационно-потребностной [8] сферы, развивается мышление, формируются коммуникативные навыки. Процесс обучения приближается к реальному общению и вовлекает студентов в устную коммуникацию. Игра стимулирует мыслительную активность студентов и повышает их мотивацию к изучению иностранного языка и культуры. Одновременно происходит концентрация на коммуникативном использовании единиц языка. Ролевые игры являются стимулом к развитию спонтанной речи, связанной с решением определенных коммуникативных задач. Интерес студента к выполняемой роли повышает его мотивационную готовность к речевому действию, позволяет устранить стеснение, страх, скованность (конечно если тема игры и роли подобраны преподавателем правильно), готовит их к практическому применению иностранного языка в реальной межкультурной коммуникации и в сфере будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельно активно-познавательную практическую деятельность студентов можно стимулировать с помощью проектов. При выполнении проекта студент самостоятельно планирует свою работу. Здесь речевое общение тесно связано с интеллектуально-эмоциональным контекстом другой деятельности. Студент получает возможность самостоятельно конструировать содержание общения. Работа над проектом способствует созданию прочной языковой базы. При выполнении любого проекта деятельностью преподавателя и студентов подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности определенных этапов и стадий. Что касается структурирования проекта, то при обучении иностранным языкам сохраняются общие дидактические подходы:

- целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта);
- планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки);
- исследование (сбор информации, решение промежуточных задач);
- презентация (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы).

Тематика проектов может быть разной, связанной со страноведением, будущей профессией студента, отражать наиболее яркие достижения в области мировой науки и техники, посвященной каким-либо политическим событиям. Проектная методика приучает студентов творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, варианты решения, стоящих перед ними задач, что в свою очередь способствует формированию мотивации межкультурной коммуникации. Для межкультурной коммуникации (как было уже сказано выше) необходимы социокультурные знания о системе ценностей, убеждений, представлений, о правилах этикета, принятых в других странах, а также готовность и способность ведению диалога культур [9]. Диалог культур предполагает знание собственной культуры и культуры

страны изучаемого языка. Частью культуры является искусство, которое отражает национальный менталитет. Говоря об искусстве, трудно переоценить значение использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку. Они способствуют развитию социокультурной и коммуникативной компетенции. Просмотр фильмов преследует образовательные, эстетические, интеллектуальные и эмоциональные цели. Студенты приобретают знания о культуре страны, включая литературу, музыку, архитектуру, живопись, историю; способность соотносить собственную культуру и иноязычную [10]. Следует подчеркнуть, что студенты должны изучать иностранный язык не только потому, что им нужен язык. Изучение иностранного языка должно обязательно приносить удовольствие. Правильно подобранные страноведческие и художественные фильмы могут и должны способствовать тому, чтобы изучение иностранного языка доставляло удовольствие.

Видеоматериалы особенно полезны для страноведческих сопоставлений. Студенты видят и слышат, как ведут себя люди в стране изучаемого языка, наблюдают их повседневную жизнь, межличностные отношения, особенности общения, этикет. Просматривая фильмы, студенты не только восполняют некоторые пробелы информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам. Работа с видеоматериалами позволяет отрабатывать одновременно лексические, грамматические и фонетические навыки студентов.

В результате использования видеофильмов на занятиях (да, собственно и в качестве дополнительных заданий для самостоятельной работы над языком) студенты приобретают глубокие лингвострановедческие и социокультурные знания. У них вырабатываются умения и навыки диалогического общения и дискус-

сионного обсуждения проблем, что дает основание говорить о сформированности у студентов коммуникативной и межкультурной компетенции, позволяющих вести общение на иностранном языке с носителями языка. В основном обучение иностранному языку происходит вне страны изучаемого языка, ознакомление с социокультурным компонентом возможно лишь с помощью специальных материалов, которые отражали бы ту действительность, в которой живет и функционирует представитель соответствующей культуры. Содержание учебников должно быть увлекательным, реалистичным и социально значимым. Учебные материалы должны формировать у студентов собственный стиль иноязычного речевого и социального поведения, а также интерес и уважение к культурным и социальным традициям других народов. В этой связи особое значение имеет аутентичный материал. К нему относятся печатные тексты из оригинальных источников информативного или справочного характера, отрывки из произведений художественной литературы, отражающие характерные картины, ситуации из жизни людей стран изучаемого языка. Это может быть любая печатная продукция, относящаяся к сфере жизнеобеспечения в стране изучаемого языка: вывески, объявления, разные виды транспортных билетов, чеки, бланки, театральные программки, музейные каталоги и т. д.

Резюмируя все вышеизложенное, можно утверждать, что использование в учебном процессе (и в самостоятельной работе студентов) новых технологий обучения (в том числе ролевых игр, проектов, просмотр видеоматериалов, использование аутентичных печатных материалов) создает реальную возможность повысить степень готовности студентов к реальной межкультурной коммуникации на иностранном языке в повседневной жизни и в их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. Вестник МГЛУ. Серия Педагогические науки*. 2016; Вып. 14 (753): 9 – 21.
2. Левицкий А.Э. Межкультурная коммуникация: перспективные направления исследований. *ОБЩЕСТВО-ЯЗЫК-КУЛЬТУРА: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке*. Тезисы докладов Десятой международной научно-практической конференции. Москва, 2015: 10 – 11.
3. Дмитриенко Т.А. Обучение межкультурной коммуникации на современном этапе. *Диалог языков и культур в современном мире: Материалы Второй Международной заочной научно-практической конференции*. Электросталь, 2012: 8 – 11.
4. Nunan D. *Language Teaching Methodology*. UK: Prentice Hall International, 1991
5. Gardner R.C. and Lambert W.E. *Attitudes and Motivation in Second-Language*. USA, Newbury House Publishers, 1972.
6. Синицына И.А. Повышение мотивации студентов к изучению английского языка. *Лингвометодические основы преподавания иностранных языков: сборник научных трудов*. Москва, 2010: 91 – 96.
7. Finegan E. *Language: Ist structure and use* (3rd ed.). Harcourt.Brace, 1999.
8. Бурькина В.Г. Значение ролевых игр в формировании коммуникативных навыков студентов в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе. *Диалог языков и культур в современном мире: материалы Второй Международной заочной научно-практической конференции*. Электросталь, 2012: 73 – 76.
9. МUTOVKINA O.M. Видеофильмы на занятиях по иностранному языку. *Лингвометодические основы преподавания иностранных языков: сборник научных трудов*. Москва, 2010: 37 – 42.
10. Масленикова Е.М. Соотношение фоновых знаний и вертикального контекста (на материале первых переводов русской литературы на английский язык). *ОБЩЕСТВО-ЯЗЫК-КУЛЬТУРА: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке*. Тезисы докладов 10-ой международной научной конференции. Москва, 2015: 33 – 34.

References

1. Koryakovceva N.F. Sovremennaya paradigma professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme professional'noj podgotovki. Vestnik MGLU. Seriya Pedagogicheskie nauki*. 2016; Vyp. 14 (753): 9 – 21.
2. Levickij A. E. Mezhkul'turnaya kommunikaciya: perspektivnye napravleniya issledovaniy. *OBSchESTVO-YaZYK-KUL'TURA: aktual'nye problemy vzaimodejstviya v XXI veke*. Tezisy dokladov Desyatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2015: 10 – 11.
3. Dmitrienko T.A. Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii na sovremennom `etape. *Dialog yazykov i kul'tur v sovremennom mire: Materialy Vtoroj Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. `Elektrostal', 2012: 8 – 11.
4. Nunan D. *Language Teaching Methodology*. UK: Prentice Hall International, 1991
5. Gardner R.C. and Lambert W.E. *Attitudes and Motivation in Second-Language*. USA, Newbury House Publishers, 1972.
6. Sinicyna I.A. Povyshenie motivacii studentov k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Lingvometodicheskie osnovy prepodavaniya inostrannyh yazykov: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2010: 91 – 96.
7. Finegan E. *Language: Ist structure and use* (3rd ed.). Harcourt.Brace, 1999.
8. Burykina V.G. Znachenie rolevyh igr v formirovanii kommunikativnyh navykov studentov v processe obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Dialog yazykov i kul'tur v sovremennom mire: materialy Vtoroj Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. `Elektrostal', 2012: 73 – 76.
9. MUTOVKINA O.M. Videofil'my na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Lingvometodicheskie osnovy prepodavaniya inostrannyh yazykov: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva, 2010: 37 – 42.
10. Maslennikova E.M. Sootnoshenie fonovyh znaniy i vertikal'nogo konteksta (na materiale pervyh perevodov russkoj literatury na anglijskiy yazyk). *OBSchESTVO-YaZYK-KUL'TURA: aktual'nye problemy vzaimodejstviya v XXI veke*. Tezisy dokladov 10-oy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2015: 33 – 34.

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 376

Vatunsky A.A., postgraduate, Faculty of Engineering and Modern Technologies, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: disserjons@yandex.ru

MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION. The study is a review of information and communication technologies (ICT) and their potential as an effective means of intensification and improvement of the quality of the educational process in the spectrum of modern professional education. Based on the actualization of this kind of technology and digital educational resources in the field of education, the positions of modern authoritative scientists are considered. The work presents DSC in the form of Internet sources, their classification, thematic areas and existing e-mail addresses. The problems solved by the introduction of ICT and DSC in the educational process are identified.

Key words: e-learning materials digital learning resources, information technology, ICT in education, e-resources, computerization of educational process.

А.А. Ватунский, аспирант, факультет техники и современных технологий, Северо-Кавказский Федеральный Университет, г. Ставрополь, E-mail: disserjons@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Данное исследование направлено на обзор (ИКТ) информационно-коммуникационных технологий и применения их потенциала, как эффективного средства интенсификации и повышения качества образовательного процесса в спектре современного профессионального образования. На основании актуализации подобного рода технологий и (ЦОР) цифровых образовательных ресурсов с сфере образования, рассмотрены позиции современных авторитетных научных деятелей. Также в работе представлены (ЦОР) в виде Интернет-источников, их классификации, тематические направления и действующие электронные адреса. В данном исследовании выявлены задачи, решаемые посредством внедрения ИКТ и ЦОР в образовательный процесс.

Ключевые слова: ЦОР цифровые образовательные ресурсы, информационные технологии, ИКТ в образовании, электронные ресурсы, информатизация образовательного процесса.

Процессы модернизации российского образования требуют внедрения современных инновационных технологий в образовательный процесс, что повысит качество образования и будет способствовать развитию у обучающихся профессиональных компетенций.

По мнению А.А. Кораблева, интеграция и внедрение информационно-коммуникационных технологий в сферу образования является актуальной и значимой задачей эпохи XXI века, решение которой послужит основой для устранения глобальных проблем в спектре современных образовательных процессов [1].

По словам А.А. Аксюткина, информационные технологии в образовании в настоящее время являются необходимым условием перехода общества к информационной цивилизации. Современные технологии и телекоммуникации, подчеркивает автор, позволяют изменить характер организации учебно-воспитательного процесса, полностью погрузить обучаемого в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, мотивировать обучающихся в получении знаний. Интеграция информационных технологий в образовательные программы осуществляется на всех уровнях: школьном, вузовском и после-вузовском обучении [2].

Таким образом, исходя из вышеприведенных точек зрения относительно понятия «инновационные технологии» авторитетными исследователями, совершенно очевидно, что информационные технологии являются неотъемлемым компонентом содержания обучения, средством оптимизации и повышения эффективности учебного процесса, а также могут способствовать реализации многих принципов развивающего обучения.

В рамках нашего исследования, мы сочли необходимым в первую очередь, рассмотреть потенциал информационных технологий с позиций отечественных и зарубежных исследователей.

Е.И. Машбиц уделяет особое внимание рассмотрению возможностей информационных технологий для образовательного процесса, среди которых автор выделяет следующие аспекты: неограниченные возможности сбора, хранения, передачи, преобразования, анализа и применения разнообразной по своей природе информации; повышение доступности образования; обеспечение непрерывности получения образования; развитие личностно ориентированного обучения, создание единой информационно-образовательной среды обучения; совершенствование методического и программного обеспечения образовательного процесса; развитие самостоятельной поисковой деятельности обучающегося; повышение мотивационной стороны обучения и др. [3].

Е.И. Машбиц и Н.Ф. Талызина рассматривают информационные технологии обучения как некоторую совокупность об-

учающих программ различных типов: от простейших программ, обеспечивающих контроль знаний, до обучающих систем, базирующихся на искусственном интеллекте [4].

Заслуживает внимания позиция О.И. Пащенко. Автор рассматривает инструментарий информационных технологий, использование которых позволяет достичь поставленной пользователем цели. К инструментарию, автор относит известные программные продукты общего назначения: текстовый процессор (редактор), настольные издательские системы, электронные таблицы, системы управления базами данных, электронные записные книжки. Функциональные свойства современных информационных технологий, уточняет автор, предоставляют образовательному процессу реализацию множества возможностей, которые могут способствовать повышению качества образования [5].

Так, И.В. Роберт рассматривает возможности компьютера с точки зрения целевого подхода в обучении и выделяет следующие основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий:

1. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счёт применения средств современных информационных технологий
2. Развитие личности
3. Работа по выполнению социального заказа общества мышления обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества [6].

На основе анализа литературы [5; 6 и др.], мы сочли целесообразным выделить основные аспекты образовательных средств информационных технологий. Так, мотивационный аспект применения информационных технологий способствует повышению интереса к учебным занятиям, раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Следует обратить внимание на то, что обучающиеся имеют возможность построения интерактивных таблиц, плакатов и других цифровых образовательных ресурсов по отдельным темам и разделам учебной дисциплины за счет информационных технологий, что составляет содержательный аспект.

Также необходимо отметить, что информационные технологии могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

Важно обратить внимание на то, что компьютерные тесты и тестовые задания могут применяться для осуществления различных видов контроля и оценки знаний, что в принципе составляет контрольно-оценочный аспект [5].

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что создание и организация учебных дисциплин с использованием

цифровых образовательных ресурсов, в особенности на базе Интернет-технологий, представляет непростую технологическую и методическую задачу.

Целесообразно отметить, что при организации учебных занятий, как в традиционной форме, так и с использованием ЦОР педагог должен выполнить ряд общих дидактических требований:

- проведение анализа целей занятия, его содержания и логики изучения материала;
- тщательная подготовка обучающего и контролирующего материала: четкое формулирование всех определений изучаемой предметной области, выделение главных положений, которые должны быть усвоены обучающимися (факты, гипотезы, законы, закономерности), разработка необходимого дидактического материала;
- выбор необходимых ЦОР в соответствии с целями занятия;
- разработка методики применения выбранных ЦОР.

Придерживаясь позиции Л.И. Горохова, ЦОР (цифровые образовательные ресурсы) – это систематизированные учебные материалы и образовательные интернет-технологии которые хранятся в интернет-пространстве и включают в себя: видеофрагменты, текстовые документы, объекты виртуальной реальности, динамические и статистические модели, объекты интерактивного моделирования, а также средства деловой графики и иные учебные материалы, которые служат средствами организации обучения и образовательного процесса [7].

Внедрение цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс влечет за собой использование новых способов учебно-воспитательного процесса, повышения профессиональных компетенций преподавателя.

Цифровые образовательные ресурсы – это продукты, используемые в образовательной среде, воспроизводимые непосредственно на компьютере в сети Интернет. Интенсивно развивающиеся инфокоммуникационные технологии предоставляют инновационные средства для обеспечения более комфортного и продуктивного образовательного процесса, что вдохновляет многих педагогов включать данные технологии в свою методическую систему обучения.

Следует отметить, что различные ЦОР можно найти на интернет-портале <https://nsportal.ru>.

♦ <http://de.dstu.edu.ru>. Центр дистанционного обучения ДГТУ. Полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тесты, программное обеспечение, а также любые другие средства, материалы и технологии, используемые для предоставления доступа к знаниям. Преимуществом данного ЦОР является доступность и объемность информации. Отличительной чертой данного ресурса от многих ЦОР является наличие ООР (открытых образовательных ресурсов), так как они на сегодняшний день оказывают все большее влияние на формирование образовательной политики, предоставляя наиболее экономичные пути решения задач, а также изменяя модели взаимодействия и упрощая обмен информацией между государственными и частными структурами. Так же данный сервис располагает общедоступным учебно-методическим комплексом «Пакеты прикладных программ», который предназначен для студентов технических специальностей высших учебных заведений. Целью изучения курса «Прикладные программные пакеты» является воспитание

у студентов информационной культуры, отчетливого представления о роли современных компьютерных технологий, применяемых в образовательном процессе. Для преподавателей предлагаемый курс может послужить хорошим методологическим и дидактическим дополнением по соответствующим преподаваемым ИТ(ИКТ) дисциплинам.

♦ <http://cis.rudn.ru> Информационно-образовательный портал СНГ. Проект Российского университета дружбы народов информационного характера. Сайт предоставляет доступ к ресурсам по использованию свободно распространяемых ЦОР, ООР, ИКТ и ПО в образовательном процессе. Однозначным преимуществом данного портала является общедоступность к ресурсам разного спектра знаний, а так же информационной средой, где студенты или абитуриенты могут легко ориентироваться. Практическое значение в применении данного Интернет-порта как ИКТ в образовательном процессе обуславливается актуальностью информации, поскольку на сегодняшний день дистанционное образование для проблемных регионов является ключевым решением вопросов, связанных с обучением и получением знаний на территориях, где профессиональное образование является дефицитом. Данный ЦОР создан для информационной поддержки и обеспечения государств СНГ в области информационных образовательных систем по средствам сети Интернет.

♦ <http://www.researcher.ru> Данный веб-объект создан на основе современной Интернет-технологии ARP – Auto Refresh Pages. Эта технология дает возможность посетителям вносить изменения на сайте, не используя стороннее ПО. Фиксы и поправки можно вносить по средствам обычного браузера (например, Mozilla), в то время, как управление web-серверами требует профессиональной компетентности и знания веб-технологий. Алгоритм создания АРП сайтов дает возможность любому пользователю обновлять информацию в своем разделе сайта, вести блоги или публиковать статьи. Концепция дизайна обеспечивает восприимчивую структуру Интернет-ресурсов, что дает возможность легко и быстро осваивать и использовать сайт в повседневной работе даже не подготовленному пользователю. Это является главной отличительной особенностью от большинства ЦОР. Дизайн портала разработан по принципу минимальной визуальной нагрузки, сосредоточивая обучающихся на содержимом портала. Практическое применение данного ЦОР в образовательном процессе обуславливается его простотой использования, интегрированной информационной средой, а так же консолидацией образовательного потенциала и методик организации исследовательской деятельности учащихся.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что использование ЦОР дает принципиально новые возможности для повышения эффективности процесса обучения, являясь оперативным средством наглядности в процессе получения новых знаний, в работе со схемами, таблицами, графиками, а также помощником в отработке практических умений студентов, в организации и проведении опроса и контроля и оценки домашних заданий. Особенностью информационного обучения является алгоритм самостоятельной деятельности студентов, который способствует активизации учебного процесса, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой возможна индивидуализация и дифференциация обучения.

Библиографический список

1. Кораблев А.А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе. *Школа*. 2006; 2.
2. Аксюхин А.А. Информационные технологии в гуманитарном высшем профессиональном образовании. *Педагогическая информатика*. 2006; 5: 8 – 16.
3. Машбиц Е.И. *Компьютеризация обучения: проблемы, перспективы*. Москва, 1986.
4. Талызина Н.Ф. *Пути и возможности автоматизации учебного процесса*. Москва, 1977.
5. Пашенко О.И. *Информационные технологии в образовании*. Нижневартовск, 2013.
6. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании*. Москва, 2010.
7. Горохова Л.И. *Применение цифровых образовательных ресурсов. Фестиваль педагогических идей 2006 – 2007*.

References

1. Korablev A.A. Informacionno-telekommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe. *Shkola*. 2006; 2.
2. Aksyuhin A.A. Informacionnye tehnologii v gumanitarnom vysshem professional'nom obrazovanii. *Pedagogicheskaya informatika*. 2006; 5: 8 – 16.
3. Mashbic E.I. *Komp'yuterizaciya obucheniya: problemy, perspektivy*. Moskva, 1986.
4. Talyzina N.F. *Puti i vozmozhnosti avtomatizacii uchebnogo processa*. Moskva, 1977.
5. Paschenko O.I. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*. Nizhnevartovsk, 2013.
6. Robert I.V. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2010.
7. Gorohova L.I. *Primenenie cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov. Festival' pedagogicheskikh idej 2006 – 2007*.

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 378

Volenko O.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher, Educational and Research Center for Priority Research and Problems of Training of Scientific and Pedagogical Personnel, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: docenza@mail.ru

Zilina L.V., teacher, School of Foreign Languages, English Language Department for Economic and Mathematical Disciplines, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia), E-mail: lilyazhilina@gmail.com

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALIST ON INTERNATIONAL RELATIONS: PERSONALITY-ORIENTED APPROACH. The article deals with a problem of foreign language training of students at a university, which involves a combination of mastering a professionally-oriented foreign language with the development of personal qualities of students, knowledge of the culture of the country of the language and the acquisition of special skills based on professional and linguistic knowledge, the activation of educational activities. When implementing a student-centered process in the university, it is necessary to take into account that the formation of such qualities of students occur in the process of mastering professional knowledge, skills and abilities. When mastering professionally-oriented language material, a link is formed between the student's desire to acquire special knowledge and the success of language acquisition. In other words, a foreign language is an effective means of not only professional, but also social orientation of students of non-linguistic specialties.

Key words: personality-oriented approach, international affairs specialist, linguistic knowledge, learning technology, cognitive activity.

О.И. Воленко, д-р пед. наук, проф. учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: docenza@mail.ru

Л.В. Жилина, преп. английского языка для экономических и математических дисциплин, НИУ «Высшая Школа Экономики», г. Москва, E-mail: lilyazhilina@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

В статье раскрывается проблема иноязычной подготовки студентов в вузе, которая предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях, активизацией учебной деятельности. При реализации личностно-ориентированного процесса в вузе необходимо учитывать, что становление качеств обучающихся происходит в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками. При освоении профессионально-ориентированного языкового материала формируется связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Иными словами, иностранный язык является эффективным средством не только профессиональной, но и социальной ориентации студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, специалист-международник, лингвистические знания, технология обучения, познавательная активность.

На современном этапе развития общества мы наблюдаем процессы, связанные с глобализацией образовательного пространства, а также стремительный рост научной информации во многих отраслях знания.

В системе отечественного образования за последние годы многое изменилось: обновляется содержание образования, появляются различные дидактические модели, предпринимаются попытки разработки эффективных технологий формирования профессионализма студентов. Все чаще образовательный процесс в вузе стратегически выстраивается на активизацию познавательной активности и самостоятельности студентов, что продиктовано необходимостью готовить конкурентоспособных и мобильных специалистов, нацеленных на достижение успехов в выбранной профессиональной деятельности. Вместе с тем, как показывает опыт, успеха в профессиональной деятельности невозможно достичь без активной позиции индивида, без глубоких теоретических знаний и практических навыков.

Современная цель обучения студентов в вузе предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях, активизацией учебной деятельности. В современных педагогических исследованиях на первый план выдвигается задача организации такого педагогического процесса, в котором каждый из обучаемых мог быть субъектом собственного развития, выстраивать логику собственного активного отношения к миру, траекторию профессионально-личностного развития.

Активность личности характеризуется стремлением субъекта выходить за собственные пределы, способностью расширять

сферу своей деятельности, действуя за пределами требований ситуаций и ролевых предписаний. Активность обусловлена личной целью субъекта. Понимая активность, прежде всего, как проявление преобразовательного отношения человека к объекту познания, А.Н. Леонтьев обоснованно указывает, что в познании и в отражении действительности всегда находится активный субъект, моделирующий объект и связи, в которых он находится [1]. Учёный рассматривает вопрос не только о внутреннем содержании личности, требующем своей реализации, но и о внешних условиях, обеспечивающих эту реализацию. Таким внешним условием самореализации личности является деятельность.

Известно, что реальные связи с общественным бытием, другими людьми осуществляются через деятельность (2). Деятельность является специфической формой активности, направленной на сознательное преобразование им окружающего мира. Исследователь сформулировал принцип единства сознания и деятельности, согласно которому мы можем сделать вывод о том, что формирование познавательной активности у обучающегося невозможно без воспитания самосознания, т. е. понимания необходимости формирования познавательной активности в процессе обучения иностранному языку для последующего использования своих знаний в профессиональной деятельности.

Сравнивая активность и деятельность, К.А. Абульханова-Славская находит их принципиальное отличие в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность – из потребности в деятельности. Более того, активность, по мнению исследователя, не только «предшествует» деятельности, но и «сопровождает» её в течение всего процесса осуществления. «Нельзя представить оптимальную деятельность, лишённую активности, происходящую по инерции, по жесткому плану, активность «строит» варианты по ходу деятельности» [3, с. 41].

В научных воззрениях К.А. Абульхановой-Славской нас заинтересовало также понимание того, что основное свойство активности принадлежит человеку, вне которого она не может существовать, то субъект активности обладает всеми характеристиками субъекта деятельности (психическими, моральными, социальными, профессиональными), но только личностно окрашенными, личностно направленными. Важно, что активность служит посредником между элементами системы «деятельность и общение», проявляется в становлении человека субъектом своей деятельности, носит преобразующий характер и проявляется в творчестве, ролевых актах и в общении [там же, с. 113 – 114]. В этом проявляется аксиологическая основа профессионального образования. Важнейшим принципом аксиологического подхода является принцип ценностной обусловленности обучения и воспитания.

Субъектно-деятельностный подход способствует более глубокому пониманию субъектной позиции личности в процессе формирования её познавательной активности. Исследование опирается на идеи субъектной педагогики, которая предусматривает смыслопоисковый диалог как полифункциональный метод её развития, средства реализации новых технологий организации образовательного процесса с доминирующими в них установками на взаимодействие, сотворчество, рефлексивность, креативность, индивидуальное самонаучение и саморазвитие. Субъектная педагогика, хотя и без соответствующего терминологического оформления, имеет длительную историю.

В соответствии с положениями современной психологии и педагогики мы рассматриваем понятие «субъект» в двух значениях: как субъект познавательной деятельности, способный её освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, внутреннего (душевного) мира, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. Внутренняя организация субъекта включает в себя такие психологические структуры, которые обеспечивают возможность человеку реализовать себя как организатора собственной познавательной активности: мотивы, побуждения, целеполагание, ориентации, организацию и направленность активности, механизмы её регуляции и способы осуществления и т. д.

Учитывая субъектно-деятельностный подход к анализу активности человека, существующий в отечественной психологии, подчеркнем следующее: будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения и деятельности. Именно в деятельности и через деятельность преимущественно происходит овладение средствами управления собственными усилиями и предметной деятельностью. Активность изменяется в связи с изменениями самой личности и той среды, в которой личность формируется и развивается.

Для формирования познавательной активности личности необходимо помнить о её особом свойстве. Личности как субъекту деятельности свойственны и такие особые индивидуальные способности, как способность к организации времени (и способность к своевременной активности), способность программировать будущую деятельность, предвидеть её события, устанавливать оптимальные для себя режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности.

Учитывая научную позицию К.А. Абульхановой-Славской, при планировании процесса формирования познавательной активности обучающихся, автор полагает, что при самостоятельной учебной деятельности именно субъект определяет требуемое «количество» активности для различных форм деятельности, «качество» этой активности, т.е. гарантирует меру активности соответственно масштабам решаемых задач. Субъект прогнозирует свою деятельность, соподчиняя и устанавливая последовательность трудовых операций. Планирование позволяет личности, во-первых, типичным и удобным с точки зрения её психологических возможностей образом связывать последовательность задач именно по характеру активности, требуемой в начале, в кульминационный момент и в конце деятельности. Во-вторых, позволяет определять точно момент и форму максимального напряжения активности, уплотнять, перераспределять субъективное время, что приводит к его экономии.

Педагогу в своей работе важно внимательно продумывать этапы формирования познавательной активности обучающихся. Слабая организация деятельности проявляется в том, что возрастает её психологическая «цена», т. е. деятельность, которая

не соответствует индивидуальным особенностям личности, её мотивам и ценностям, превышает уровень её возможностей. Подчеркнем, что деятельность, выполняемая по принуждению, приводит к отказам, срывам личности, которые могут оборачиваться психологическими травмами, издержками, являются своеобразной высокой психологической «ценой» за непосильную деятельность [3, с. 84].

Для формирования познавательной активности как личного качества важно, чтобы обучающийся выступал как субъект собственной деятельности. Именно поисковая деятельность, воздействуя на ум, волю, эмоции, чувства, желания, действия обучающегося, более всего предусматривает активную субъектную позицию человека.

Субъектная активность характеризуется спецификой внутренних качеств и состояний субъекта (целеполагание, планирование, предвидение); произвольностью (цель и воля субъекта); надситуативностью (выход за пределы исходных целей); автономизацией (самостоятельность и устойчивость деятельности). В субъектно-активной деятельности человек проявляет больше самостоятельности и собственной инициативы выбора.

В связи с этим, познавательная активность обучающегося как качественное личностное образование формируется в процессе овладения обучающимся позицией субъекта собственной познавательной деятельности и накопления субъектного опыта данной деятельности.

Субъектно-деятельностный подход позволяет рассмотреть формирование познавательной активности обучающихся под новым углом зрения. В соответствии с тенденцией гуманизации общественной жизни главной целью образования признается становление человека, глубоко знающего себя, владеющего собой, саморазвивающегося и самореализующегося в гармонии с собой и обществом. Данные характеристики определяют в настоящее время перспективную линию личностно-профессионального развития будущих специалистов, а, следовательно, и направленность познавательной активности студентов.

Конкурентоспособность современного специалиста-международника определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста отметим, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Таким образом, иностранный язык выступает как эффективное средство профессиональной и социальной ориентации для студентов неязыкового вуза. Для реализации данного потенциала Н.Д. Гальскова считает необходимым соблюдение следующих условий [4, с. 62]:

- чётко формулировать цели иноязычной речевой деятельности;
- учитывать социальную и профессиональную направленность этой деятельности;
- способствовать удовлетворенности студентов при решении частных задач;
- формировать у студентов умение творчески решать частные задачи;
- формировать благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Особенно важно создавать необходимую для решения поставленных задач образовательную среду вуза, в условиях которой решается множество дидактических задач, реализуются личностно-ориентированные подходы к построению учебно-воспитательного процесса.

Специфика личностно-ориентированного подхода познается через категории субъекта, свободы, саморазвития, целостности как форм самопроявления личности.

С позиции психологической науки личностно-ориентированный подход формирует представления о функциях личности как субъекта собственного профессионального развития, смысловой сферы, рефлексии (А.Г. Асмолов, М.И. Бахтин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.).

Одним из важных факторов оптимизации учебного процесса по иностранному языку выступает темпераментная обусловленность процесса обучения. До конца не решен вопрос, как сделать обучение более эффективным для субъектов учеб-

но-воспитательного процесса с разными характеристиками темперамента. Обусловленный темпераментом стиль обучения – это те способы и приемы усвоения знаний, базирующиеся на динамических характеристиках личности, позволяющие существенно облегчить и улучшить процесс усвоения учебного материала.

Для рациональной работы со студентами разных типов темперамента, для организации на занятиях по иностранному языку фронтальной, парной, в малых группах работы, подборе знаний, ориентированных на типы темперамента, педагогу иностранного языка необходимо знать общую характеристику типов темперамента и их проявления в речи [5, с. 125 – 130].

Так, студенты с одним типом темперамента удачно работают с партнерами того же или родственного типа.

В.А. Петровский [6] выделяет следующие принципы, лежащие в основе лично-ориентированного подхода:

- принцип *вариативности*, который характеризуется использованием в процессе обучения не однотипных, равных для всех, а различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, их опыта. Необходимо реализовывать вариативные образовательные модели, обеспечивать возможность выбора студентами собственной модели обучения;

- принцип *синтеза интеллекта*, который предполагает использование таких технологий обучения, которые способны вовлекать студентов в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;

- принцип *приоритетного старта* предполагает вовлечение студентов в такие виды деятельности, которые предпочтительнее им приятнее и ближе. Данный принцип позволяет учитывать те личностные достижения, которые определяют его успехи в профессиональной сфере.

Общеизвестно, что лично-ориентированный подход – это подход, который предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к субъекту самостоятельной деятельности, а не как к средству достижения своих целей. По мнению Е.В. Бондаревской, «человек являет собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной» [7, с. 31]. Можно считать, что студентов также необходимо рассматривать в трех измерениях – природном, социальном и культурном. Так лично-ориентированный подход ориентирован на процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого вхождение студентов

в культуру, социальную жизнь происходит одновременно с развитием его творческих способностей и возможностей. Основным механизмом этого процесса является собственная активность личности в образовательном процессе как субъекта профессионального развития. Данное обстоятельство дает возможность сфокусировать внимание на развитие свойств личности: внутренней независимости, самостоятельности, самодисциплины, самоконтроля, самоуправления, саморегуляции, способности к рефлексии. В этой связи отметим, что профессиональная подготовка – это практико-ориентированная деятельность, предполагающая обучение в соответствии с индивидуальными особенностями личности, и к которому мы относим, прежде всего, психологические параметры и уровень самой подготовки, а также объем будущих профессиональных обязанностей. Эти обстоятельства определяют выбор педагогических методик и самого содержания [8].

При реализации лично-ориентированного процесса в вузе необходимо учитывать, что становление качеств обучающихся происходит в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками. Это требует, прежде всего, переноса акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, позволяющее студентам войти в мир знаний, овладеть методами научного познания, способами теоретического и критического мышления.

Таким образом, сущность лично-ориентированного подхода состоит из двух взаимосвязанных сторон: ориентации педагога на взаимодействие со студентом и признании студента субъектом педагогического процесса и построения траектории собственного профессионально-личностного развития. Цель образования связывается с развитием активности студента, творческих возможностей, его социальной ответственности. Заметим, что лично-ориентированный подход реализуется в учебном процессе, который направлен на передачу знаний, создание оптимальных условий для их усвоения. Содержание, формы, методы обучения здесь тесно связаны друг с другом и подчинены основной образовательной цели – познанию студентом окружающей действительности. (9) Следовательно, процесс обучения рассматривается как познавательный, воспроизводящий в своем содержании научную картину мира. В образовательном процессе получение знания превращается в средство развития студента с учетом его личностных ценностей, потребностей, намерений, реальных индивидуальных возможностей.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.
2. Сергей Леонидович Рубинштейн. *Очерки. Воспоминания. Материалы. К 100-летию со дня рождения*. Ред. Б.Ф. Ломов. Москва: Наука, 1989.
3. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991: 12 – 149.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва, 2005.
5. Дубинский В.И. Влияние субъект-субъектных отношений на учебный дискурс во время занятий по иностранному языку. *Языковой дискурс в социальной практике: материалы Международной научно-практической конференции*. Отв. ред. Комина Н.А., Рыжова Л.П. Тверь: Тверской государственный университет, 2007:125 – 130.
6. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону, 1996.
7. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма лично-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997; 4: 11 – 15.
8. Воленко О.И., Черняева Е.В. Моделирование в обучении иностранному языку как социально-профессиональный феномен. *Среднее профессиональное образование*, 2015; 7: 54 – 59.
9. Воленко О.И., Воевода Е.В. Совершенствование системы профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 204 – 206.

References

1. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
2. Sergej Leonidovich Rubinshtejn. *Ocherki. Vospominaniya. Materialy. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya*. Red. B.F. Lomov. Moskva: Nauka, 1989.
3. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991: 12 – 149.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva, 2005.
5. Dubinskij V.I. Vliyaniye sub'ekt-sub'ektnyh otnoshenij na uchebnyj diskurs vo vremya zanyatij po inostrannomu yazyku. *Yazykovoj diskurs v social'noj praktike: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Otv. red. Komina N.A., Ryzhova L.P. Tver': Tverskoj gosudarstvennoj universitet, 2007:125 – 130.
6. Petrovskij V.A. *Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti*. Rostov-na-Donu, 1996.
7. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1997; 4: 11 – 15.
8. Volenko O.I., Chernyaeva E.V. Modelirovanie v obuchenii inostrannomu yazyku kak social'no-professional'nyj fenomen. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2015; 7: 54 – 59.
9. Volenko O.I., Voevoda E.V. Sovershenstvovanie sistemy professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov mezhdunarodnogo profilya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 204 – 206.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 378

Gochiyayeva M.D., postgraduate, North-Caucasian State Humanitarian-Technological University (Cherkessk, Russia),
E-mail: gmadina_75@mail.ru

Bogatyrzyova Zh.V., senior teacher, Kuban State Polytechnical University (Cherkessk, Russia), E-mail: gmadina_75@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS. The article deals with the relevance of the formation of research competence of future specialists, the main pedagogical conditions of its formation in the University. The authors believe that the main conditions for the formation of students' research competence are the selection of educational technologies focused on the research activities of students; activation of research activity of students through their participation in a practice-oriented and interdisciplinary projects, competitions, creative labs, student scientific conferences, experimental sites of educational institutions; creation of training and methodological support, contributing to the formation of research competence of students; development of an adequate system of assessment, formation of research competence of students.

Key words: pedagogical conditions, competence, competence approach, research competence, formation of research competence.

М.Д. Гочияева, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия, г. Черкесск, E-mail: gmadina_75@mail.ru

Ж.В. Богатырева, ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный политехнический университет», г. Краснодар, E-mail: gmadina_75@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается актуальность формирования исследовательской компетентности будущих специалистов, рассмотрены основные педагогические условия её формирования в вузе. Авторы считают, что основными условиями формирования исследовательской компетентности студентов являются: отбор образовательных технологий, ориентированных на исследовательскую деятельность студентов; активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, работе творческих лабораторий, студенческих научно-практических конференциях, опытно-экспериментальных площадках общеобразовательных учреждений; создание учебно-методического обеспечения, способствующего формированию исследовательской компетентности студентов; разработка адекватной системы оценивания, сформированности исследовательской компетентности студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, компетентность, компетентностный подход, исследовательская компетентность, формирование исследовательской компетентности.

Актуальность приобщения студентов к исследовательской деятельности обоснована в модели российского образования – 2020, где одной из ведущих задач профессионального образования является вовлечение студентов и преподавателей в исследовательскую деятельность, что позволит вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний.

Теоретический анализ литературы (В.С. Елагина, И.А. Зимняя, В.А. Исаев, В.А. Кальней, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов) позволил сформулировать положения, отражающие общую сущность компетентностного подхода – это новый способ моделирования результатов образования, где под результатами понимается определенный набор сформированных компетентностей, т. е. делается акцент не на знания, а на практико-ориентированное их преломление; умение действовать самостоятельно в неопределенной ситуации, решать проблемы в разнообразных сферах деятельности, что влечет за собой корректировку содержания образования и изменение методов обучения. В.Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегрированной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. [1].

Исходя из выше представленного определения, была разработана структурно-функциональная модель формирования исследовательской компетентности студентов, которая может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова слово «условие» понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [2].

В психологии понятие «условие» представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [3].

Анализу понятия «педагогические условия» посвящены работы В.И. Андреева, С.А. Дыниной, М.В. Зверевой, Н.В. Ипполи-

товой, Б.В. Куприянова, А.Я. Наина, Н.С. Стерховой, Н.М. Яковлевой и др.

Под педагогическими условиями формирования исследовательской компетентности студентов мы понимаем компонент педагогической системы, объединяющий совокупность обстоятельств образовательной и материально-пространственной среды вуза, оптимально воздействующей на данный процесс, обеспечивая достижение поставленной цели.

В контексте изучения проблемы формирования исследовательской компетентности студентов основными, на наш взгляд, являются следующие педагогические условия:

- 1) отбор образовательных технологий, ориентированных на исследовательскую деятельность студентов;
- 2) активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в НОУ, практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, работе творческих лабораторий, студенческих научно-практических конференциях, опытно-экспериментальных площадках общеобразовательных учреждений;
- 3) создание учебно-методического обеспечения, способствующего формированию исследовательской компетентности студентов;
- 4) разработка адекватной системы оценивания, сформированности исследовательской компетентности студентов.

Рассмотрим более подробно каждое из вышеперечисленных педагогических условий.

Первое педагогическое условие направлено на отбор педагогических технологий.

В педагогической науке накоплен богатый опыт использования в образовательном процессе разнообразных технологий. Рассмотрим те из них, которые, по нашему мнению, способствуют развитию исследовательских навыков, включают студентов в исследовательскую деятельность. Технология модульного обучения обеспечивает индивидуализацию обучения по таким параметрам, как содержание обучения, темп усвоения, уровень самостоятельности, методы и способы учения, способы контроля и самоконтроля.

В рамках модульной технологии студент преимущественно работает самостоятельно, обучаясь тем самым целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю. В рамках

данной технологии у студентов успешно формируется умение самостоятельно приобретать собственные знания и творчески применять их на практике, а также умение поиска, обработки, анализа и передачи информации.

Проектная технология широко распространена в практике образования и успешно способствует включению студентов в исследовательскую деятельность.

Данная технология ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, ценностных ориентации и отношений [4]. Анализ научно-методической литературы позволяет нам выделить ряд отличительных положительных сторон проектной технологии:

1) учет личных интересов и целей учащихся при выборе темы проекта, что стимулирует их мотивацию, интерес, познавательную активность;

2) целесообразная деятельность учащегося при выполнении проекта обеспечивает развитие критического и творческого мышления, учит ориентироваться в постоянно расширяющемся информационном пространстве, совершенствует навыки самоорганизации и планирования собственной деятельности;

3) преимущество самостоятельной практической деятельности учащегося, направленной на получение внешнего результата (конкретного продукта творческой деятельности) и внутреннего (опыта деятельности в определённой области).

Технология проблемного обучения направлена на построение образовательного процесса, направленного не только на усвоение результатов научного познания и системы знаний, но и на овладение процессом получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности студента, развитие его творческих способностей. Проблемное обучение обеспечивает формирование теоретических (интеллектуальных) умений – анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения и сопоставления, абстракции и конкретизации, классификации и систематизации, аналогии и обобщения, теоретического моделирования и рефлексии.

Технология «портфолио» – это технология, которая может быть использована как основа индивидуального маршрута обучения.

В образовательном процессе портфолио используется как способ накопления, систематизации, обобщения студентами разнообразных учебных материалов.

Мы согласны с мнением Н. Павельевой и считаем, что технология «портфолио» способствует развитию информационных умений студентов, а также выступает в качестве мотивационного фактора к учебной и исследовательской деятельности [5].

Интерактивные технологии предполагают построение образовательного процесса через постоянное, активное взаимодействие всех обучающихся, которые успешно формируют комплекс коммуникативных умений, учит студентов участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии.

Второе педагогическое условие направлено на активизацию исследовательской деятельности студентов через их включение в разнообразные виды внеаудиторной творческой исследовательской деятельности в рамках деятельности творческих лабораторий и секций научного общества студентов.

Творческая лаборатория создается для решения той или иной учебной задачи, позволяет активизировать деятельность преподавателей и студентов, привлечь их к совместной работе, мобилизовать творческий потенциал людей, помочь самореализоваться. Результаты творческой работы студентов и преподавателей представляются на конкурсах исследовательских работ и т. д.

Третье педагогическое условие предполагает создание учебно-методического обеспечения, способствующего формированию исследовательской компетентности студентов. Творческий коллектив преподавателей успешно обогащает арсенал учебно-методических материалов, направленных на развитие исследовательских навыков студентов, которые необходимы для выполнения разнообразных видов самостоятельной работы (различные виды аннотирования, реферирования, подготовка докладов, работа с понятиями и др.).

Нами разработана программа по дисциплине «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов», в рамках которой студенты осваивают технологию организации и проведения психолого-педагогического исследования, учатся обобщать опыт экспериментальной работы; разнообразные виды электронных учебных пособий, расширяющих содержательный аспект преподаваемой дисциплины, обеспечивающих высокий уровень самостоятельности студентов при работе с пособием, информационный портал по организации учебно-исследовательской деятельности студентов на сайте образовательного учреждения.

Четвертое педагогическое условие предполагает разработку адекватной системы оценивания, сформированности исследовательской компетентности студентов.

В соответствии с разработанными нами критериями (мотивационно-ценностное отношение студентов к исследовательской деятельности, когнитивно-операциональные знания и умения, личностные качества исследователя) был разработан комплекс диагностических методик, обеспечивающий мониторинг процесса формирования исследовательской компетентности и выявления итогового результата.

Экспериментальное исследование позволило нам выявить, обосновать, проверить и доказать то, что при организации оптимальных педагогических условий, обозначенных выше, у студентов формируется исследовательская компетентность, что в современных социально-экономических условиях является основополагающей составляющей успешности в рамках профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003; 3.
2. Немов Р.С. *Психология: словарь-справочник*: в 2 ч. Москва, 2003.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 2007.
4. Елагина В.С. *Теоретико-методологические основы подготовки учителей естественнонаучных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе*: монография. Москва, 2003.
5. Павельева Н. Технология портфолио в профессиональном образовании. *Новые знания*. 2011; 1.

References

1. Vvedenskiy V.N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika*. 2003; 3.
2. Nemov R.S. *Psichologiya: slovar'-spravochnik*: v 2 ch. Moskva, 2003.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2007.
4. Elagina V.S. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki uchitelej estestvennonauchnyh disciplin k deyatel'nosti po realizacii mezhpredmetnyh svyazey v shkole*: monografiya. Moskva, 2003.
5. Pavel'eva N. Tehnologiya portfoliya v professional'nom obrazovanii. *Novye znaniya*. 2011; 1.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 37

Doloza A.V., postgraduate, Russian State University (Moscow, Russia), E-mail: n.yushenko@list.ru

VARIETY MUSIC AS THE MOST IMPORTANT PHENOMENON OF SOCIAL AND CULTURAL LIFE. The article considers a phenomenon of pop music as an important part of the social and cultural life, as well as the social function of mass culture to determine value orientations, to strengthen moral and ethical standards, to instill artistic and aesthetic taste, and finally to preserve and develop national traditions. The work discusses a question about raising the level of the artistic and aesthetic level of the modern pop-

ular song in the light of its significant influence on the way of thinking and such abilities, such as culture and high value-semantic and ideological settings of the entertainer, aesthetic taste and artistic-imaginative thinking, psychological readiness for professional activity, individual creative development and readiness to improve the professional competencies of the musician-performer and teacher.

Key words: pop music, social and cultural life, mass culture.

*А.В. Долоза, аспирант Российского государственного социального университета, г. Москва,
E-mail: n.yushenko@list.ru*

ЭСТРАДНАЯ МУЗЫКА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ

В статье рассматривается феномен эстрадной музыки как важной части социально-культурной жизни общества, формы и механизмы влияния, а также социальная функция массовой культуры – определять ценностные ориентиры, укреплять морально-этические нормы, прививать художественно-эстетический вкус, наконец, сохранять и развивать национальные традиции. Поднимается вопрос о необходимости повышения художественно-эстетического уровня современной популярной песни в свете её значительного влияния на образ мыслей людей, и определяются способствующие этому условия, такие как культура и высокие ценностно-смысловые и мировоззренческие установки эстрадного артиста, эстетический вкус и художественно-образное мышление, психологическая готовность к профессиональной деятельности, индивидуально-творческое развитие и готовность совершенствовать профессиональные компетенции музыканта-исполнителя, воспитателя и просветителя.

Ключевые слова: эстрадная музыка, социально-культурная жизнь, массовая культура.

Дуализм академической и эстрадной музыки составляет одну из социально-культурных проблем современности в связи с особым статусом популярного искусства, актуализирующим вопрос о его предназначении, содержании и художественно-эстетических принципах. Бытовые и танцевальные пьесы, массовая песня, народная музыка существуют издавна, и во все времена происходило если не противопоставление «серьёзной» и «лёгкой» музыки (например, церковной и скоморошья, придворной и крестьянской), то последней часто отказывали в «высоком» предназначении подлинного искусства – возвышать и совершенствовать человека. А именно это и является важнейшей социальной функцией эстрадной музыки – определять ценностные ориентиры, укреплять морально-этические нормы, прививать художественно-эстетический вкус, сохранять и развивать национальные традиции.

Эстрадное пение выделилось из песенных жанров городской культуры: в Средневековье у исполнителей были популярны мотеты, кантаты, песни, позже – романсы. Им были свойственны простая куплетная форма с повторением припева, светский характер содержания текстов, наконец, доступная манера исполнения. По мнению Е.Л. Рыбаковой, главным отличием эстрадной музыки и сегодня остается «простота формы и содержания, доступность понимания массам» [1, с. 12]. Эстрадный вокал принято связывать с простой и понятной публике музыкой, по сути это, в первую очередь, пение с эстрадной сцены.

Исследователь Е.Л. Рыбакова к общепринятым значениям понятия «эстрадное искусство», делает вывод о том, что, начиная со второй половины XIX века, эстрадные жанры, объединённые к тому времени общим стилем, «навсегда сложились и утвердились в социокультурном поле» [1, с. 29]. Для Е.М. Кузнецова главным признаком эстрадного искусства служит способность синтезировать, объединять разные по видам и жанрам произведения, обобщённые свойством легко приспособляться к условиям публичного выступления. С точки зрения современных жанров эстрадного искусства выделяются «три основных группы: концертная эстрада, театральная эстрада, праздничная эстрада» [2, с. 56]. При этом необходимо отметить, что эволюционный процесс эстрадного вокального исполнительского искусства давно разделёлся на три направления: фольклорное, духовное и светское развлекательное. В ходе их развития вышеперечисленные векторы активно взаимодействовали друг с другом, оказывая влияние на развитие каждого направления.

По мере роста демократических идей в обществе возрастала и активность великих мастеров в области популярных жанров. От античности до наших дней серьёзные композиторы (и Куперен, и Бах, и Моцарт, и Шопен, и Чайковский, и Барток, и даже Шостакович) писали бытовую и танцевальную музыку: весёлые народные танцы, менуэты и гавоты, инструментальные миниатюры для домашнего музицирования, камерно-вокальные сочинения, салонные пьесы, наконец, фокстроты, танго, регтаймы, буги-вуги и другие танцы XX столетия. И все это музыка высокого художественного уровня, достигнутого благодаря тому, что авторы не стремились воспроизвести коммерчески-успешный стандарт, а сохранили свою творческую инди-

видуальность и следовали эстетическим принципам красоты и гармонии.

В наше время демократические тенденции достигли высшей точки, отсюда и если не главная, то весьма значимая роль популярной музыки в жизни современного человека: он слушает её по радио, телевидению, айфону, в клубах, торговых комплексах, на улицах города и даже в метро. При этом ещё в XX веке начались поляризация серьёзных и легких жанров и дифференциация композиторов на авторов академической и эстрадной музыки, вследствие чего разделились и художественно-эстетические принципы, содержание и предназначение двух родов искусства. Массовую песню начали рассматривать как исключительно лёгкую и развлекательную, а между тем среди эстрадных композиций есть серьёзные произведения, поднимающие вопросы философского и мировоззренческого уровней. Именно такие сочинения делают эстрадную музыку важнейшим феноменом социально-культурной жизни современного человека. Однако большинство эстрадных композиций обладает невысоким качеством содержательного плана, не отличается богатыми выразительными средствами и нацелено лишь на коммерческий успех.

Важнейшим феноменом эстрадная музыка становится благодаря таким её качествам, как простота и доступность, позволяющие подойти до сердца любого слушателя, максимальная близость чувств и образов большой массе людей, острота и актуальность воплощаемой тематики, особая проникновенность и интимность высказывания и др. В связи с этим возрастает социальная ответственность деятелей эстрадной культуры, которые, как и великие композиторы прошлого, не забудут о «высоком» предназначении подлинного искусства – возвышать и совершенствовать человека, не снизойдут до коммерчески-успешных стандартов и бездарных копий, а будут следовать эстетическим принципам красоты, гармонии, совершенства. Поражительная оригинальность и творческая вдохновенность, сила мысли и искренность чувств, способность не только резонировать личным эмоциональным переживаниям отдельного слушателя, но и сплотить общество одной социально-значимой, всенародно-массовой идеей – вот, что повысит значимость эстрадной песни.

Эстрадная песня как один из самых демократических видов музыкального искусства не только пожинает плоды слушательской любви и популярности, но и несёт тяжёлый груз социально-культурной ответственности, поскольку, как и любая другая форма творческой деятельности, должна следовать вечным духовным ценностям, морально-этическим нормам и подлинным художественно-эстетическим принципам, бережно сохраняемым и развиваемым многие века. Стремление к высшему, к идеалу, к красоте несколько не мешает эстрадной музыке оставаться земной, непосредственно чувственной, ничем не осложнённой. Социальная функция эстрадной интонации, как отмечает Ю.Н. Холопов, «состоит в том, чтобы быть эмоциональным *катализатором* непосредственно-жизненных процессов, тех, что старомодный царь Берендей чопорно называет «сердечные дела»» [3, с. 148]. Способность эстрадной музыки отражать жизнь, как она есть, запечатлевать мимолетные события, гибко реагировать на существенные проблемы современности помога-

ет осуществить её главное предназначение – воспитать нового человека как носителя национальной, в том числе и социально-культурной, идентичности.

Отечественная эстрадная музыка уже давно не только заняла важнейшее место в социально-культурной, эстетико-воспитательной и музыкально-образовательной жизни российского общества, но и по праву снискала себе авторитет на мировой арене. Поэтому высока её «международная» ответственность: художественный уровень популярной музыки служит показателем уровня духовно-интеллектуального развития страны. Массовое искусство, как особый феномен социально-культурной жизни, «имеет активное влияние на социум, [...] это особая система духовных и эстетических ценностей, на которую модно опереться, которая играет свою роль в сферах музыкального познания и общения человека с человеком» [4, с. 291]. И поскольку эстрадная музыка легко находит путь к сердцу каждого человека, она проникает во все подсистемы социально-культурной жизни общества.

Значимость эстрадной музыки как социально-культурного феномена порождает ряд предъявляемых к ней требований. Во-первых, популярная песня должна отвечать духовным потребностям общества и касаться социально-значимых тем. Во-вторых, деятели массовой культуры должны обладать художественным вкусом и ориентироваться в своём композиторском и исполнительском творчестве на эстетические принципы профессионального искусства. В-третьих, эстрадные артисты должны осознавать и проявлять социально-культурную ответственность в своей работе и не столько стремиться к финансовому успеху, сколько к реализации высшего предназначения искусства, которое неизбежно приведёт их к слушательской любви и популярности. В-пятых, своих поклонников эстрадные артисты должны рассматривать не как материальный источник, а как объект их образовательной, воспитательной и просветительской деятельности. В-шестых, популярный артист должен проявлять уважение к обществу в целом и при этом быть требовательным как к своей профессии, так и к коллегам по цеху.

Решение проблем современной эстрадной музыки во многом лежит в русле повышения значимости этого рода искусства, которое в свою очередь смещает ориентиры популярных артистов и их поклонников в сторону серьёзного содержания, широкого арсенала средств художественной выразительности, повышения качества звучащих со сцены песен. Целевой вектор массового искусства сегодня направлен на интеграцию в мировое вокально-исполнительское и композиторское творчество. Несомненно, диалог музыкальных культур, межпрофессиональное взаимодействие, заимствование методик и технологий одной сферы у другой, совместная художественно-творческая деятельность служит стимулом к ещё большей самореализации и познанию национальной и мировой сокровищницы искусства, к взаимопониманию между создателями и потребителями творческих «продуктов», к объединению всех участников социально-культурной жизни.

Однако для успешного решения современных задач, стоящих перед эстрадной музыкой, а именно – ориентацию на создание для слушателей качественного творческого «продукта» и несение артистами высокой социально-культурной, воспитательной и просветительской миссии, – представляется необходимым возродить некоторые национальные музыкальные традиции, обеспечившие стабильное эволюционное развитие академической музыки. Чтобы заметно повысить уровень отечественной популярной музыки и создать благоприятные условия регулирования процесса формирования у российского общества

хорошего музыкально-эстетического вкуса и представлений расширения художественных представлений в соответствии с социально-культурными потребностями и накопленным в области эстрадного искусства ценностями, сегодня необходима большая планомерная и целенаправленная работа сообщества музыкантов, педагогов, учёных. Эрудированные, с широким мировоззрением, владеющие всем арсеналом вокальных выразительных средств и исполнительским мастерством музыкальные кадры сегодня крайне необходимы отечественной эстрадной культуре.

В современных социально-культурных условиях, при которых на первый план выходят экономические интересы и прагматизм, ведущие к потере морально-нравственных ориентиров в жизни общества, приоритетное значение в образовании и воспитании подростков должна стать забота об их духовном развитии. Система общего школьного образования направлена, в первую очередь, на развитие интеллектуальных способностей учащихся и зачастую оставляет в стороне их морально-нравственное, общекультурное воспитание. А между тем именно в среднем и старшем школьном возрасте происходит становление ценностных ориентиров, формирование художественно-эстетических предпочтений, в том числе и музыкальных. Искусство издавна оказывало облагораживающее воздействие на человека. И эстрадной музыке по силам справиться с этой миссией при условии, если популярный артист обладает такими важными качествами профессионального и личного характера, как культура и высокие ценностно-смысловые и мировоззренческие установки, эстетический вкус и художественно-образное мышление, психологическая готовность к профессиональной деятельности, индивидуальное творческое развитие и готовность совершенствовать профессиональные компетенции музыканта-исполнителя, воспитателя и просветителя.

Современная система шоу-бизнеса отражает состояние, тенденции и перспективы развития эстрадной музыки, и перспективы станут реальными при условии осознания социально-культурной значимости популярного искусства и развитого чувства ответственности у деятелей массовой культуры. Только подлинно творчески-мыслящая личность, синтезирующая в себе различные организационные и коммуникативные формы, специальные музыкально-исполнительские и социально-психологические знания, практические навыки и умения, профессиональные компетенции, позволяющие достичь значительных высот в области деятельности, способна ответить всем требованиям, предъявляемым к эстрадной музыке.

Очевидно, что дальнейшее развитие музыкальной эстрады должно опираться на анализ и обобщение предшествующего творческого опыта и унаследованных композиторских и исполнительских традиций. Сегодняшние реалии социально-культурной жизни таковы, что содержательная и профессиональная составляющие эстрадной музыки должны основываться как на традиционных художественно-эстетических представлениях, так и поиске новых взглядов на искусство, соответствующих современным веяниям, тенденциям и духовным потребностям общества. Активизация музыкально-исполнительского процесса неизбежно ведёт к обнаружению невиданных ранее горизонтов художественно-творческого пространства, ориентиром в освоении которого может быть лишь осмысленность каждого деяния человека на земле. Чтобы добиться качественных изменений в области эстрадной музыки, следует задуматься о том, не «как» заниматься творчеством, а «зачем» писать и исполнять музыку на сцене. Обновление парадигмы эстрадного искусства, несомненно, сделает современную популярную музыку важнейшим феноменом социально-культурной жизни страны.

Библиографический список

1. Рыбакова Е.Л. *Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России*. Диссертация ... доктора культурологии. Санкт-Петербург, 2007.
2. Кузнецов Е.М. *Из прошлого русской эстрады*. Москва, 1958.
3. Холопов Ю.Н. *Гармония. Практический курс: учебник для специальных курсов консерваторий (музыкаведческое и композиторское отделения)*. В 2-х частях. Часть II. Гармония XX века. Москва, 2003.
4. Иванов В.Д. *Профессиональная подготовка студентов-музыкантов в области эстрадно-джазового искусства. Музыкальное искусство и наука в современном мире: теория, исполнительство, педагогика: сборник статей по материалам Международной научной конференции*. Астрахань, 2016: 290 – 293.

References

1. Rybakova E.L. *Razvitie muzykal'nogo iskusstva `estrady v hudozhestvennoj kul'ture Rossii*. Dissertaciya ... doktora kul'turologii. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Kuznecov E.M. *Iz proshlogo russkoj `estrady*. Moskva, 1958.

- Holopov Yu.N. *Garmoniya. Prakticheskij kurs: uchebnik dlya special'nyh kursov konservatorij (muzykovedcheskoe i kompozitorskoe otdeleniya)*. V 2-h chastyah. Chast' II. Garmoniya HH veka. Moskva, 2003.
- Ivanov V.D. *Professional'naya podgotovka studentov-muzykantov v oblasti `estradno-dzhazovogo iskusstva. Muzykal'noe iskusstvo i nauka v sovremennom mire: teoriya, ispolnitel'stvo, pedagogika: sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Astrahan', 2016: 290 – 293.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 378.1:7.071.2-057.875

Doronina O.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: o.v.doronina@mail.ru
Yagovets V.S., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: viton@inbox.ru

FORMATION OF TRAINING SYSTEM IN PROFESSIONAL TOURISTIC EDUCATION. Changes in the system of professional touristic education are considered in this work. Particular attention is paid to the effectiveness of the introduction of trainings in the education system. The experience of the Russian school of business trainings is generalized. The authors reveal theoretical foundations of training technologies. The researchers consider their own experience in organizing and conducting trainings for students in the field of educational curriculum of "Tourism": "Development of an individual tour", "Art of sales", "Foresight". The main contents of the study is an analysis of successful training options in the disciplines of the tourist profile. In conclusion, the most important knowledge, skills and knowledge acquired by the trainees are revealed.

Key words: training, competence approach, theory of education, direction of training "Tourism", business games.

O.V. Доронина, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул, E-mail: o.v.doronina@mail.ru
В.С. Яговец, ст. преп. Алтайского государственного института культуры, г. Барнаул. E-mail: viton@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ТРЕНИНГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ТУРИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены изменения в системе профессионального туристского образования. Особое внимание уделено эффективности внедрения тренингов в систему обучения. Обобщается опыт российской школы бизнес-тренингов. Указываются теоретические основы тренинговых технологий. Авторами рассматривается собственный опыт организации и проведения тренингов для обучающихся по направлению подготовки «Туризм»: «Разработка индивидуального тура», «Искусство продаж», «Форсайт». Основное содержание исследования составляет анализ успешных вариантов тренингов по дисциплинам туристского профиля. В заключении раскрываются приобретаемые обучающимися в результате тренингов важнейшие знания, умения и навыки.

Ключевые слова: тренинг, компетентностный подход, теория обучения, направление подготовки «Туризм», деловые игры.

Развитие современной рыночной экономики и обеспечение устойчивости финансовой системы туристического бизнеса требует, среди прочего, высокого уровня практических навыков, грамотности и экономической активности выпускников. В современных условиях профессиональная активность и мобильность, умение легко находить и использовать информационные ресурсы является основой профессиональной успешности выпускников.

В последние годы, наблюдается устойчивая тенденция роста доли работодателей, которые хотели бы рекрутировать специалистов с уже сформированными практическими навыками и компетенциями. Поэтому особую актуальность приобретает задача повышения практических навыков обучающихся по направлению подготовки «Туризм».

Одновременно с этим, система высшего образования России переживает этап серьёзной модернизации. Переход на уровневую систему подготовки кадров, использование компетентностного подхода при разработке образовательных программ и рабочих программ дисциплин (модулей) требуют постоянной проработки и обмена опытом в образовательном сообществе, в том числе в сфере, связанной с методикой проведения учебных занятий.

Образовательная модель, основанная на компетентностном подходе к обучению студентов, потеснила традиционную информационную модель обучения, поставив под сомнение основной её принцип: «Хорошие теоретические знания предмета – гарантия востребованности специалиста».

Работодатели, давая оценку подготовки выпускников, недвусмысленно обозначают приоритет компетенций, связанных с практическими навыками специалистов в области туризма. Необходимость следовать за актуальными тенденциями рынка, требует пересмотра методов, форм и содержания традиционного профессионального туристского образования. В педагогической науке всё чаще используется такая форма работы с обучающимися как тренинг.

Тренинг – это один из самых эффективных методов обучения для взрослых людей. И хоть термин «тренинг» (от англ. – train, training) в русском языке имеет ряд значений: воспитание,

обучение, подготовка, тренировка, дрессировка, точного эквивалента ему всё-таки нет. На сегодняшний день не существует единого определения понятия тренинга. Чтобы комплексно его сформулировать, предлагаем рассмотреть несколько вариантов определений:

- «Тренинг – многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека и группы с целью гармонизации профессионального и личного бытия человека» [1, с. 13].

- «Тренинг – это специфическая форма групповой психологической работы с людьми. Его ключевая идея – использование феномена взаимовлияний участников (так называемых горизонтальных связей) для достижения успеха в их обучении и личностных изменениях» [2, с. 11].

- «Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определённой деятельности или нескольких видов деятельности. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации» [3].

Несмотря на отсутствие общепризнанного определения понятия «тренинг», большинство авторов выделяют следующие отличительные его признаки:

- краткосрочность обучения (от нескольких часов до нескольких дней);
- обучение одного человека либо небольшой группы до 12–16 человек;
- интенсивный характер обучения и обилие разнообразных упражнений для участников;
- формирование личностных и/или деловых умений, навыков человека.

Тренинг как форма обучения и развития прошёл длинный исторический путь и по праву считается эффективным. Тренинги можно классифицировать по психологической теории обучения, которая лежит в их основе. К наиболее распространённым из них относятся: гуманистическая психология, гештальт-модель, психологическая теория поля К. Левина, психодинамический

подход, бихевиоральный подход, рационально-эмотивная терапия.

Все тренинги можно разделить на тренинги личностного роста (направленные на коррекцию отдельных проявлений личности) и бизнес-тренинги (имеющие своей целью формирование деловых умений и навыков участников).

Выделяют три основных вида организации работы в тренинге:

- индивидуальная работа: участники в индивидуальном порядке выполняют полученное задание. Оно может быть направлено на продуцирование идей, прописывание личных целей, самоанализ и т. д. Внимание участника переключается на себя, свои мысли и чувства. Общая активность группы низкая.

- работа с группой: тренер работает с группой в целом, вся информация и все контакты сконцентрированы на нём. Уровень активности группы средний, инициатива находится в руках тренера.

- групповая работа: обсуждение вопросов и обмен мнениями происходит вначале в малых группах, а затем – во время представления и обсуждения результатов работы групп. Задача тренера – организовывать процесс обсуждения, дополнять и обобщать работу малых групп, подвести итог.

Все это успешно используется в ходе разработки и проведения тренинговых программ со студентами направления подготовки «Туризм». Тренинговые формы обучения используются в преподавании дисциплин «Методика экскурсионной деятельности», «Анимационный сервис в экскурсионной деятельности», «Организация туристской деятельности», «Психология делового общения», «Искусство продаж».

В рамках занятий по данным учебным дисциплинам, студенты, зная заранее условия и задачи тренинга, получают ряд определенных заданий, которые выполняют в процессе внеаудиторной самостоятельной работы. Как правило, степень активности и самостоятельности при выполнении тренинговых заданий существенно увеличивается, так как присутствует эффект внутригрупповой конкуренции.

Тренинг «Разработка индивидуального тура» в рамках дисциплины «Организация туристской деятельности» направлен на освоение двух компетенций:

- способностью к разработке туристского продукта (ОПК-2);

- готовностью к применению инновационных технологий в туристской деятельности и новых форм обслуживания потребителей и (или) туристов (ПК-9).

Обучающиеся делаются на группы по 3–4 человека и приступают к программированию тура и основных его технологических документов (визитка, программа обслуживания, схема маршрута, калькуляция, экскурсионная и анимационная программы). Далее следует презентация тура в виде деловой игры между «заказчиками» и «исполнителями» тура. На презентацию туров нередко приглашаются специалисты из турфирм, что превращает её в своеобразный «кастинг».

Подобная практика хорошо себя зарекомендовала в дальнейшем участии прошедших тренинг студентов в различных конкурсах и олимпиадах по направлению «Туризм» (в том числе Региональный чемпионат «Молодые профессионалы» – WorldSkills Russia, Олимпиада по туризму в г. Новосибирске, конкурс «Самый лучший тур по Алтаю» в г. Барнауле [4]). Положительно оцениваются результаты тренинга и на местах производственной и преддипломной практики. Так, по результатам опроса прошедших практику в 2017–2018 гг. в туроператорских компаниях студентов «Пригодился ли на практике опыт тренинга?» большинство – 15 из 19 опрошенных – ответили положительно.

При подготовке к тренинговому заданию студенты самостоятельно организуют сбор и анализ информации по теме занятия, анализируют и заполняют бланки анализа представленных в сети интернет-вебинаров по теме тренинга. Кроме того, по заранее разработанному плану, формируют и разрабатывают самостоятельно сценарий того мероприятия, которому планируется обучиться в рамках обучающего курса [5].

Например, определяя алгоритм технологии продаж, в рамках тренинга «Искусство продаж», студенты самостоятельно выделяют последовательные этапы продажи комплекса туристских услуг, учитывая мотивационные концепции таких авторов, как А. Маслоу, З. Фрейд, Д. МакКлеланд и др. Следует отметить, что при подготовке к тренинговым занятиям в ходе самостоятельной работы студенты предварительно анализируют наиболее часто встречающиеся ошибки менеджеров по продажам туристских ус-

луг и наглядно, с использованием видео, фото или диктофонных записей демонстрируют во время тренингового занятия группе. Кроме того, диагностика проблемы и поиск её решения в рамках тренинга позволяет студентам развивать аналитические способности, используя методы моделирования, сравнительного анализа, мониторинга, социометрии и др. Подготовка к тренинговому занятию требует от студентов аккумулирования, генерации и использования знаний, полученных на других занятиях по другим дисциплинам, а также анализа уже полученного жизненного опыта.

Подобным образом организованы занятия и по дисциплине «Анимационный сервис в экскурсионной деятельности», где студенты на тренинговых занятиях получают конкретные поведенческие навыки в нестандартных ситуациях общения с представителями различных сегментов туристского рынка. Студенты реализуют свои разработки, анализируют и обсуждают их эффективность. Каждое занятие проводится по схеме: организация, апробирование, обсуждение, рефлексия, итоги. Предварительно студенты во время внеаудиторной самостоятельной работы собирают материал по методике проведения тренингов, тем самым, формируя банк данных для дальнейшей работы. Затем студенты самостоятельно разрабатывают план тренингового занятия по определённой теме, готовят подробный сценарий последовательных действий в рамках обучающего курса.

В процессе работы мы часто сталкиваемся с тем, что обучающиеся не могут напрямую связать полученную информацию и область её реального применения в профессии. Для решения этой проблемы в программу тренинговых занятий вводятся такие формы работы, как деловые игры, практикумы, кейсы с заданиями, демонстрирующими область практического применения теоретических знаний.

Тренинг «Форсайт» направлен на решение задач, связанных с увеличением осмысленности жизненных процессов студентом, формирование ответственности за постановку целей и задач, как в профессии, так и в других сферах жизнедеятельности. В процессе тренинга студенты погружаются в виртуальную реальность, где в их компетенцию входят все бизнес-процессы, с которыми сталкиваются в реальности топ-менеджеры туристических предприятий. Построение модели тренинговой программы основано на удовлетворении базовых потребностей специалиста – менеджера по туризму и, непосредственно, клиентов туристических предприятий.

Что касается потребностей специалистов по туризму, то для чёткого определения и ориентации в собственных мотивах, потребностях и запросах относительно профессии нами разработана тренинговая программа «Форсайт», основой которой послужили труды С. В. Тетерского [6]. В ходе работы решаются проблемы постановки краткосрочных и долгосрочных личных и профессиональных целей, выявляется неадекватное отношение ко времени и его планированию. Создаются новые модели тайм-менеджмента, направленные, с учётом пересмотра жизненных событий, на решение задач, способных привести к намеченным целям. Упражнения тренинга: «Общение с внуком», «Фильм о моей успешной жизни», «Образование как основа успеха», «Мотиватор», «Я – тьютор», «Другая реальность – моделирование варианта идеального будущего, как ряда уже состоявшихся событий», «Форсайт-проектирование, создание проекта турпредприятия мечты».

Данные формы работы используются в Алтайском государственном институте культуры на кафедре социально-культурного сервиса и туризма более пяти лет и имеют очень позитивный отклик у обучающихся. Тренинговые технологии можно ввести практически во все профильные дисциплины направления подготовки «Туризм».

Работа по заданной теме предполагает подготовку тренинга на два академических часа, его проведение в малых подгруппах, обсуждение, подведение итогов и анализ проведения. Кроме того, студенты при подготовке к занятию должны ориентировать проведение тренинга на конкретную целевую группу. После завершения тренингового занятия важно подробно обсудить способы решения возникших групповых ситуаций, тактики поведения участников тренинга, умения действовать в условиях групповой работы.

В процессе обучения предусмотрено обязательное выполнение слушателями самостоятельных работ прикладного характера, в том числе разработка проектов своего будущего бизнеса, с учётом специфики конкретного направления туристической индустрии.

В результате освоения тренинговых программ обучающийся:

- будет знать актуальные тенденции туристического рынка, регламентирующие разработку и реализацию проектов и целевых комплексных программ в сфере туризма;
- получит практические навыки и опыт в области финансовой, организационной, маркетинговой, коммуникативной грамотности;
- станет понимать процесс формирования следующих организационных единиц туристического бизнеса: «бизнес-процесс», «тайм-менеджмент», «проект», «дерево целей», «прогнозирование», «моделирование», «оценка качества»;

- будет понимать основные финансовые задачи, возникающие на разных этапах жизненного цикла туристического предприятия;
- научится осуществлять поиск и анализ информации и статистических данных, регулирующих сферу услуг и влияющих на личный бюджет;
- сформирует инструменты управления личными компетенциями, их «доходность» и риски;
- научится использовать в процессе работы имеющиеся методические материалы, включая решение задач, анализ кейсов, проведение деловых игр в аудитории и on-line.

Библиографический список

1. Макшанов С.И. *Психология тренинга*. Санкт-Петербург: Образование, 1997.
2. Никандров В.В. *Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга*. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
3. Яковченко Н. *Тренинг – современный учитель*. Бизнес-класс. Available at: <http://www.classs.ru/library1/articles/articles45/?resultpage=1>
4. 9 октября пройдет деловая игра «Самый лучший тур по Алтаю». Available at: http://www.visitaltai.info/more_categories/news/5988/
5. Беспалова Н.Н., Доронина О.В., Яговец В.С. Подготовка к тренингу как форма самостоятельной работы студентов. *Оптимизация самостоятельной работы обучающихся в условиях модернизации высшего образования: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции*. Барнаул, 2014: 11 – 120.
6. Тетерский С.В. «Качели времени»: известное будущее для счастливого настоящего: Научно-методическое пособие. Серия «Форсайт: известное будущее для счастливого настоящего». Москва: МФК «Мотиватор24», 2015.

References

1. Makshanov S.I. *Psichologiya treninga*. Sankt-Peterburg: Obrazovanie, 1997.
2. Nikandrov V.V. *Antitrening, ili Kontury npravstvennyh i teoreticheskikh osnov psihotreninga*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003.
3. Yakovchenko N. *Trening – sovremennyy uchitel'*. Biznes-klass. Available at: <http://www.classs.ru/library1/articles/articles45/?resultpage=1>
4. 9 oktyabrya proidet delovaya igra «Samyy luchshij tur po Altayu». Available at: http://www.visitaltai.info/more_categories/news/5988/
5. Bespalova N.N., Doronina O.V., Yagovec V.S. Podgotovka k treningu kak forma samostoyatel'noj raboty studentov. *Optimizaciya samostoyatel'noj raboty obuchayuschihhsya v usloviyah modernizacii vysshego obrazovaniya: materialy XIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Barnaul, 2014: 11 – 120.
6. Teterskiy S.V. «Kacheli vremeni»: izvestnoe budushee dlya schastlivogo nastoyaschego: Nauchno-metodicheskoe posobie. Seriya «Forsaj: izvestnoe budushee dlya schastlivogo nastoyaschego». Moskva: MFK «Motivator24», 2015.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 37

Kamenets A.V., Doctor of Cultural Studies, Professor, Department of Sociology and Philosophy of Culture, Russian State Social University (Russia), E-mail: kamenez.a@rambler.ru

Ivanova Ye.Yu., Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Department of Arts and Art of the Russian State Social University (Russia), E-mail: catherine.iva@mail.ru

Goltseva O.S., Department of Artistic Creativity, Russian State Social University (Russia), E-mail: kamenez.a@rambler.ru

THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL-ETHNIC COMPONENT IN THE UNIVERSITY TRAINING OF A MODERN DESIGNER. The article is dedicated to professional training of future designers on the basis of the achievements of culture and art of different ethnic and national communities. The main methodological and methodical approaches to the study of the national-ethnic component in the university training of the modern designer are considered. The possibilities of regional programming and design in the social and cultural sphere as a desirable professional context of future designers are revealed. Special attention is paid to a concept of cultural landscape, which allows to build a step-by-step preparation of relevant educational design projects. The examples of effective use of the national-ethnic component in the specific educational and industrial practice of students of higher educational institutions in teaching the basics of design are analyzed. Further prospects for improving the university training of designers using the potential of national and ethnic cultures in various regions of Russia are outlined.

Key words: design, ethnos, subethnos, superethnos, design, region, ethnodesign.

A.V. Каменец, д-р культурологии, проф. каф. социологии и философии культуры, Российский государственный социальный университет, E-mail: kamenez.a@rambler.ru

Е.Ю. Иванова, канд. культурологии, доц. каф. искусств и художественного творчества, Российский государственный социальный университет, E-mail: catherine.iva@mail.ru

О.С. Гольцева, каф. искусств и художественного творчества, Российский государственный социальный университет, E-mail: kamenez.a@rambler.ru

ОСВОЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНЕРА

Статья посвящена профессиональной подготовке будущих дизайнеров на основе использования достижений культуры и искусства различных этнических и национальных общностей. Рассматриваются основные методологические и методические подходы к изучению национально-этнического компонента в вузовской подготовке современного дизайнера. Раскрываются возможности регионального программирования и проектирования в социально-культурной сфере в качестве желательного профессионального контекста деятельности будущих дизайнеров. Особое внимание уделяется концепции культурного ландшафта, позволяющего выстраивать пошаговую подготовку соответствующих учебных дизайн-проектов. Анализируются примеры эффективного использования национально-этнического компонента в конкретной учебно-производственной практике студентов высших учебных заведений в обучении основам дизайна. Намечаются дальнейшие перспективы совершенствования вузовской подготовки дизайнеров с использованием потенциала национальных и этнических культур в различных регионах России.

Ключевые слова: дизайн, этнос, субэтнос, суперэтнос, проектирование, регион, этнодизайн.

Современный дизайн как учебная дисциплина находится на стыке технического и гуманитарного образования, в которой возрастает роль этно-национального компонента. Характерно, что с самого начала своего возникновения дизайн опирался, прежде всего, на декоративно-прикладное искусство, которое воплощало в себе те или иные особенности национального характера, ментальности, мировосприятия соответствующего народа, этноса, нации [1]. Этот фундамент дизайнерской деятельности не потерял своего значения и в современном обществе. Более того, именно в ситуации дальнейшего усиления влияния глобализации на социальные и культурные процессы возрастает значение сохранения национально-культурного своеобразия стран и народов, где не последняя роль принадлежит национальным традициям дизайнерской деятельности. Соответственно необходимо уделять особое внимание национально-этническому компоненту в обучении дизайну средствами образовательной вузовской подготовки. Для определения соответствующих образовательных стратегий необходим поиск синтеза таких учебных дисциплин как культурология, педагогика, психология и искусствоведение. Причём по каждой из этих дисциплин необходимо осваивать соответствующие теоретические и прикладные знания. Учитывая, что дизайн является особой сферой социокультурной, производственной и художественной практики, прикладные аспекты вышеуказанных учебных дисциплин могут выглядеть следующим образом.

Культурология. В её изучении будущими дизайнерами необходимо уделять важное внимание прикладным культурологическим исследованиям реального освоения культурных и художественных ценностей различными социальными и этническими группами, общностями в процессе повседневной жизнедеятельности, начиная от культуры быта, кончая устоявшимися обрядами и обычаями. При этом важно изучение процессов визуализации этой этничности в эстетических формах на самых различных уровнях её проявления – субэтносов, этносов и суперэтносов. На каждом из этих уровней присутствуют свои доминанты дизайнерского мышления.

Если для субэтносов особенно важно разнообразие эстетических характеристик в предметно-бытовой сфере культуры повседневности, то уровень этноса наряду с изучением богатства достижений декоративно-прикладного искусства предполагает исследование процессов эстетизации социальной среды, способствующей нахождению визуальных образов, способствующих национально-культурной идентичности этнической общности [2]. Уровень же суперэтноса наряду с вышеуказанными аспектами изучаемой этничности включает в себя общенациональные, общегосударственные символы, которые также имеют свое наглядно-художественное выражение, которое необходимо учитывать при соответствующих дизайнерских решениях, актуальных для формирования общенационального самосознания. Все эти процессы должны изучаться в системе вузовской подготовки дизайнеров [3].

Психология. Эта образовательная дисциплина в рассматриваемом контексте востребована, прежде всего как этнопсихология, в рамках которой уместно изучение студентами проблем национального характера, менталитета, мироощущения, выраженного в особенностях изобразительного творчества, декоративно-прикладного искусства. в создаваемой эстетической среде, характере дизайна во всех сферах жизнедеятельности. Перспективно в этой связи изучение в вузах, ответственных за подготовку дизайнеров, результатов различных психологических исследований закономерностей восприятия, где особенное внимание необходимо уделять возможностям визуализации окружающей среды в различных психотерапевтических практиках, имеющих универсальную антропологическую значимость [4].

Искусствоведение. Для изучения национально-этнического компонента в вузовской подготовке современного дизайнера большую роль играет знакомство с историей изобразительного искусства в связи с этим компонентом. Это означает осмысление уже имеющихся рассмотренных выше культурологических и психологических знаний при интерпретации произведений искусства, всей предметной среды того или иного этноса, нации в эстетических категориях. В этой связи наряду с изучением изобразительного творчества и дизайнерских практик значимым является изучение достижений отечественной и мировой художественной литературы, в которых представлены обобщенные этнопсихологические особенности разных народов и этносов [5].

Современная информационная цивилизация, создающая все новые виртуальные реальности, по законам которой в зна-

чительной мере функционирует реальный социум, выдвигает новые принципиальные требования к профессиональной дизайнерской деятельности – дизайн как сфера художественного проектирования призван не только отражать и преобразовывать в эстетической форме существующую действительность, но и создавать новую реальность в соответствии с гуманистическими и эстетическими идеалами, формируя гуманистически и экологосообразную систему социальных отношений с учетом этно-национального компонента [6].

Остановимся на результатах реализации этой методологической установки в исследовании возможностей соответствующей активизации учебного процесса в соответствии с рассмотренными выше культурологическими, психологическими, искусствоведческими подходами к дизайнерской практике на примере российского суперэтноса.

По данным специальных исследований, на территории России выделяют следующие национальные и этнические общности: русские, проживающие на «коренной» русской земле; русские, проживающие на территории национальных республик и автономий; основные («титulyные») народы республик и автономий Российской Федерации; национальные меньшинства (малые народы), которые проживают на своих исконных этнических территориях, не имея при этом собственных национально-территориальных образований; российский диаспоры народов бывших союзных республик СССР; диаспоризированные группы народов Российских автономий; народы (меньшинства), которые имеют национальную государственность вне бывшего СССР; дисперсные группы, которые не имеют своей этнической территории; иммигрантские, субэтнические, языковые и конфессиональные группы, находящиеся в составе некоторых народов; малые северные народы.

Изучение национальных культур на территории России показывает, что знание студентами национально-культурных особенностей всех вышеуказанных общностей является значимым не только для художественно-эстетических возможностей дизайнера, выражающего те или иные национальные интересы и «картины мира», но и для изучения функциональных характеристик дизайнерской деятельности, способствующей решению жизненно важных проблем того или иного этноса, национальности [7].

Среди этих проблем особое место принадлежит дефициту жизненного пространства для полноценного существования различных этносов и народов как самостоятельных социальных и культурных субъектов в связи с распадом СССР. В качестве охранительной меры для решения этой проблемы на государственном уровне реализуется принцип национально-культурной автономии. В соответствии с этим принципом основу существования той или иной нации, этноса составляет не территория проживания, а его культурные характеристики.

Отсюда вытекает важная задача дизайн-проектирования по отношению к этим общностям, которая заключается в создании культурной реальности в разнообразных символически-визуальных формах, становящейся жизненной средой для представителей этих общностей [8]. Так может реализовываться известная теорема культуролога и социолога Томаса: «Если событие придумано, но оно реально по своим последствиям, значит оно реально» [9]. Соответственно актуально изучение студентами культурных традиций, психологии и искусства национальных и этнических общностей для создания идеальных визуальных образов самоидентичности членов этих общностей в виде воссоздания дизайна предметов бытовой сферы, одежды, жилища, празднеств и т. д. Тем самым обеспечивается устойчивое воспроизводство культурных и социальных образцов повседневной жизнедеятельности, необходимых для сохранения этносов и национальностей, даже не имеющих собственной территории. Моделирование таких ситуаций и технологий может составлять содержание соответствующих учебных вузовских программ для сохранения национально-культурной идентичности различных этносов и национальностей. Можно выделить соответствующие конструируемые «жизненные среды» и их культурные символы, образцы, визуальные образы и т. д.: культурная и социальная жизнь групп населения, являющихся носителями традиционной русской культуры и проживающих на своей «коренной» территории (например, поморы), «титulyных» народов республик и автономий, малых народов без своих постоянных территорий для проживания, субэтнических групп (например, казаки) и т. д. [10].

Исследователями социальных и культурных проблем различных народов и национально-этнических групп, населяющих Россию, указывается, что основным путем сохранения их наци-

онально-культурной идентичности является обеспечение межкультурных коммуникаций и культурного взаимодействия этих общностей на равноправной основе [11]. Особенно плодотворными эти процессы оказываются в культурном диалоге с носителями «близлежащих» культур (например, народы Поволжья). Соответственно в подготовке дизайнеров необходимо изучать визуальные воплощения такого диалога и межкультурного взаимодействия. Ведущее место здесь должно принадлежать изучению традиционной народной культуры различных национально-этнических групп в соответствующих вузовских программах подготовки дизайнеров. Важно отметить, что для России специфической особенностью является вовлеченность в той или иной мере всех проживающих на её территории групп в русскую культуру и соответственно распространённость национально-русского двуязычия. Соответственно именно эта культура выполняет функцию трансляции унификационных культурных образов, включая её визуальные образы для всех народов России. Здесь присутствует две скрытые опасности.

Первая состоит в русификации этнических и национальных меньшинств в ущерб их национально-культурной самобытности. Вторая заключается в унификации самой русской культуры, лишении её собственного национального своеобразия. Соответственно необходимо дальнейшее изучение культурных архетипов, символов, художественных образов, позволяющее однозначно интерпретировать и развивать смыслы и содержание как русской культуры, так и других культур, с ней взаимодействующих. Эта работа может носить как учебный, так и исследовательский характер в контексте подготовки дизайнеров с учетом национально-культурного компонента в их будущей профессиональной деятельности [12].

Для того, чтобы избежать разрыва между эстетической и функциональной составляющей в дизайне при изучении его национально-культурного компонента, перспективным представляется изучение студентами вузов опыта разработки региональных программ социального и культурного развития регионов, отдельных территорий Российской Федерации и соответствующего опыта за рубежом [13]. В этом случае дизайн-проектирование может оцениваться в более широком социокультурном контексте как важное средство формирования и сохранения жизненной среды различных национально-этнических групп на той или иной территории.

В этой связи эффективной формой развития регионального дизайнерского мышления становятся «деловые игры» с разыгрыванием различных вариантов сохранения и развития дизайнерскими средствами образов культуры и повседневной жизнедеятельности тех или иных национально-этнических общностей в различных регионах Российской Федерации с учетом модернизационных процессов (например, сохранение стилистики национального костюма в урбанизированной среде, художественное оформление учреждений и организаций, дизайн рекламы с элементами национального орнамента и т. д.).

В развитии регионального и дизайнерского мышления студентов для реализации национально-этнического компонента перспективно обращение к концепции культурного ландшафта регионов, разработанной в культурной географии [14]. Он включает в себя следующие элементы:

Артефакты – это продукты материальной культуры, включающие в себя результаты производственной деятельности, земледелия, хозяйственно-бытовой деятельности; изделия народных промыслов; жилище; достижения кулинарного искусства, одежда и т.п.

Социофакты – результаты социального взаимодействия людей, деятельность общественных организаций, политических партий, религиозных организаций, национальных центров, землячества, обычаи, традиции, ритуалы и т.д.

Ментифакты – наука, образование, искусство, литература, религия, философия, национальное самосознание, национальные символы, историческая память и т. д.

В современном информационном обществе с доминированием в нём виртуальной реальности изучение будущими дизайнерами регионов должно начинаться с рассмотрения ментифактов, в своей совокупности формирующих культурный и эстетический «имидж» региона, а также культуротворческий потенциал его дальнейшего развития [15].

Соответственно на первых этапах этого изучения основное внимание должно уделяться не только научным достижениям региона, но и биографиям ученых, составляющим гордость жителей данной территории, во многом определяющих её культурный

облик. Не менее важно изучение этнорегионального компонента образования, влияющего на все сферы жизнедеятельности в регионе; произведений искусства, на основании которых можно выявить те характеристики образа жизни, которые позволяют воспроизвести синтез его функциональных и эстетических сторон, необходимый для разработки соответствующих дизайн-проектов. Преобладающая религиозно-философская «картина мира» в регионе может рассматриваться как концептуальная и ценностная основа в поиске тех или иных дизайнерских решений в разработке региональных проектов и т. д. [16].

Следующий шаг может состоять в изучении влияния ментифактов на социофакты т. е. как идеология, мировоззрение, духовная жизнь региона в целом выражаются в соответствующей социальной и гражданской активности жителей региона. Здесь особенно важным становится учет особенностей образа жизни различных социальных групп и главное – влияние этих особенностей на их нравственно-эстетический облик, мораль, гражданскую позицию.

Завершает исследование региона изучение артефактов как воплощения социофактов т.е. фактов социальной жизни, морально-этических норм, нравственного содержания в сфере производства, быта, экономических взаимоотношениях, рынке труда и т. д. В результате у студентов формируется целостное представление о регионе как культурном и социальном феномене, что и составляет основное содержание разрабатываемых учебных дизайн-проектов, с их дифференциацией в зависимости от адресата этих проектов.

Использование достижений народного творчества регионов в практике дизайна позволило сформировать разновидность дизайна – «этнодизайн». Несмотря на то, что этот вид дизайна обвиняют в излишнем украшательстве, этнические мотивы становятся устойчивой тенденцией современной дизайнерской практики. На этой основе появляются соответствующие разновидности дизайна: «японского», «африканского», «кельтского» стиля и т. д. [17]. Механизмы отбора элементов этнического дизайна разнообразны. Это – цитирование, в основе которого лежит воспроизведение оригинальных композиций традиционного изобразительного искусства; стилизация объектов дизайнерской деятельности с использованием мотивов народного творчества; ассоциативные творческие решения народных традиций в дизайнерской деятельности и т. д. [18]. Примером использования национально-этнического компонента в средовом дизайне может служить дизайнерский проект этно-культурного центра при представительстве республики Коми в Москве. Этот проект был подготовлен студентами кафедры искусств и художественного творчества Российского государственного социального университета – Мусаевой Кариной и Тырбылевой Анастасией под руководством Е.Ю. Ивановой (доцент, кандидата культурологии) и Лаврентьевой Оксаны С. (доцент, кандидата педагогических наук) (Е.Ю. Иванова, О.С. Лаврентьева, А.А. Тырбылева Этнодизайн в современном интерьере: региональные мотивы республики Коми).

За основу проекта была взята тема традиционного жилища коми – изба. Поэтому проект предусматривает большое количество предметов из дерева, включенных в интерьер. Большое внимание уделено декоративным элементам, которые представлены, как в виде традиционных орнаментов, так и иллюстративных композиций на тему народного эпоса коми и традиционных предметов быта. Таким образом, современный интерьер обогащается элементами традиционной культуры, которые не только не диссонировать с ним, но напротив, создают теплую атмосферу, располагающую к изучению культурных традиций народа коми.

Отражение этнокультурных традиций в дизайне находит свое выражение, как в прямом цитировании объектов этнического искусства, так и в трансформации визуального материала, которая рождает новые формы, однако сохраняющие визуальную связь с прототипом – аллюзия, парафраза [19].

Знание архетипических образцов, пусть и трансформированных в творческой работе дизайнера, необходимо в проектной деятельности. Выбор знаковой основы, знание семантики очень важно в современном дизайне. Дизайн способствует интеграции традиционных этнических символов в современную культуру, таким образом культура сохраняется не только в музейных и реконструированных формах. Интегрирующая роль дизайна способствует преемственности и сохранению национальных традиций.

Таким образом, помимо тенденции преобладания интернациональных качеств в современном дизайне, можно отметить и стремление к ассоциированию его с самобытным культурным

наследием. Надо отметить, что в некоторых странах культурная традиция и дизайн тесно взаимосвязаны, например, в Японии, Швеции, Италии. Интересно в этом контексте отметить и Ирландию, для которой «кельтский» орнамент стал своего рода визитной карточкой, символом национальной идентичности.

Конечно, в настоящее время культурные обмены между народами стали значительно интенсивнее, и элементы одних культур, активно проникают в другие, и в этой ситуации тем более значимо умение дизайнера узнать, вычленить, правильно трактовать элементы этнической визуальной культуры. Приведем в пример еще один проект разработанный студенткой кафедры искусств и художественного творчества Российского государственного социального университета – Кравченко Варварой, которая разработала графические элементы фирменного стиля ресторанного кафе «Калимера» в Москве. В данном случае проект базировался на ассоциативном ряде изобразительных элементов. Все элементы стилизованы и шаржированы, но носят узнаваемый характер, апеллируя к древнегреческой мифологии. Художественная формула этнического искусства, основанная на традиционных формах, содержит в себе фундаментальные архетипы традиционной культуры. Включая в свою практику такие понятия как архетип, символ, знак, метафора, ассоциация и т.п., дизайн стремится к возрождению семиотических ценностей формы.

В заключении хочется отметить, что данное исследование является источником информации для изучения и применения в современной дизайнерской практике элементов этнической культуры. Адаптируя многовековые народные и национальные традиции прикладного искусства, можно сформировать уникальный симбиоз современного дизайна и образцов искусства традиционных культур, который может послужить источником вдохновения

для реализации художественных задач в проектной деятельности современного дизайнера. Историческое и культурное наследие каждого народа содержит художественные идеи, которые передаются из поколения в поколение, являясь благотворной почвой для формирования культурной среды и национальных традиций. Таким образом, помимо распространения международных универсальных принципов в области дизайна, можно отметить его связь с самобытными явлениями культуры. Одним из важных аспектов в сфере изучения национальных составляющих в дизайне является изучение возможностей использования этнического орнамента в современном дизайне. Основной особенностью включения этнического, национального компонента в дизайн является осознание своей культурной идентичности, что не противоречит необходимости быть включенными в общее культурное развитие. Одним из приоритетных направлений в развитии современного дизайна становится стремление подчеркнуть национальную идентичность. В настоящее время во многих школах дизайна большое внимание уделяется изучению истории, природных условий, духовного опыта и традиций материальной культуры различных народов, включения их традиций в динамику развития современного искусства. Каждому народу, независимо от того, на какой стадии культурного развития он находится, присуще желание создавать красивые формы. Подобно тому, как художники, архитекторы и дизайнеры в поисках нового стиля в конце XIX – начале XX вв. вглядывались в средневековое прошлое своих стран, находя в средневековье свою национальную идентичность, так и теперь, хотя это может показаться парадоксальным, взгляд в прошлое, часто связан с поиском новых форм искусства, переосмыслением художественных традиций прошлого. Именно такая установка и должна быть в основе профессиональной подготовки дизайнеров в вузах.

Библиографический список

1. Иванова Е.Ю. Истоки стиля модерн в русском искусстве. *Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы*: сборник научных трудов факультета искусств и социокультурной деятельности РГСУ. Ответственные редакторы И.А. Корсакова, Н.И. Ануфриева. Москва, 2016: 178 – 181.
2. Иванова Е.Ю. Орнаментальное искусство и дизайн XX-XXI вв. *Современные гуманитарные исследования*. 2015; № 2 (63): 129 – 131.
3. Иванова Е.Ю. Орнамент в художественном проектировании *Актуальные проблемы социально-культурного и художественного проектирования*. Труды кафедры культуры и дизайна Российского Государственного Социального университета. Теоретико-методологические проблемы культурологического и искусствоведческого знания. Москва, 2013: 51 – 53.
4. Иванова Е.Ю., Лаврентьева О.С. Становление школы академического рисунка в России и специфика преподавания рисунка по направлению подготовки «дизайн» *Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования*. Москва, 2017: 429 – 433.
5. Иванова Е.Ю., Хохлов А.Н. Этнокультурная составляющая в современном графическом дизайне на примере книжной иллюстрации нарского эпоса осетин. *Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы*. Москва, 2015: 183 – 190.
6. Ануфриева Н.И., Царев Д.В., Цилинко А.П., Ющенко Н.С. Значение современных тенденций музыкальной коммуникации. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017; Т. 16; № 1 (140): 131 – 139.
7. Зимин Д.А., Иванова Е.Ю., Лаврентьева О.С., Илларионова Н.Н. Влияние фольклорной культуры на процессы инкультурации и социализации подрастающего поколения. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017; Т. 16; № 1 (140): 140 – 148.
8. Иванова Е.Ю., Хохлов А.Н. Проектная деятельность студентов-дизайнеров в высших учебных заведениях. *Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования*. Москва, 2017: 369 – 373.
9. Щербакова А.И., Ануфриева Н.И., Мелешкина Е.А., Корсакова И.А., Каменец А.В., Иванова Е.Ю. *Культурология в системе гуманитарного знания*: монография. Москва, 2016.
10. Каменец А.В., Мелешкина Е.А., Смирнов А.В., Казакова И.С. Отечественная история, как объект культурологических исследований. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017; Т. 16; № 1 (140): 158 – 166.
11. Ануфриев Е.А., Ганичева Ю.В., Лаврентьева О.С., Славина Е.В. Нравственное и эстетическое развитие детей в процессе приобщения к достижениям русского фольклора. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017; Т. 16; № 1 (140): 149 – 157.
12. Селезнева Е.Н., Каменец А.В. Изучение российской национальной идентичности в культурологии русского мира. *Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования*: сборник научных трудов. Москва, 2017: 127 – 136.
13. Лаврентьева О.С., Иванова Е.Ю. Основные структурные компоненты профессиональной деятельности дизайнеров. *Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы*: сборник научных трудов. Москва, 2015: 219 – 222.
14. Лаврентьева О.С., Иванова Е.Ю., Ларшина А.А. Составляющие элементы фирменного стиля: из практики проектирования тематического кафе. *Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования*: сборник научных трудов. Москва, 2017: 90 – 99.
15. Anufriev E.A., Meleshkina E.A., Ivanova E.U., Zimin D.A., Goltseva O.S. Inclusive Distance Education of Children with Disabilities of Different Types. E.A. Anufriev et al. J. Pharm. Sci. & Res. Vol. 10(4), 2018: 863–867. Available at: <http://www.pharmainfo.in/jpsr/Documents/Volumes/vol10Issue04/jpsr10041839.pdf>
16. Grigorieva Elena I., Kamenets Alexander V., Ivanova Ekaterina U., Korsakova Irina A. and Shevalie Konstantin N. The role of the myth in the symbolic space of culture. *European Journal of Science and Theology*, October 2017; Vol. 13; No. 5: 83 – 98. Available at: http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/66/Contents%2013_5_2017.pdf
17. Хомякова И.В. *Взаимодействие экокультурных практик регионального дизайна и народного искусства: на материале Республики Мордовия*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Саранск, 2012.
18. Лаврентьев А.Н. *История дизайна*. Москва: Гвардарики, 2008.
19. Spirina M.V., Sodomova N.I., Lavrenteva O.S., Ivanova E.Yu., Karlychuk T.V. Ethno-cultural component in modern design. *Global Media Journal*. 2016; № S3: 13. Available at: <http://www.globalmediajournal.com/open-access/ethnocultural-component-in-modern-design.php?aid=77763>

References

- Ivanova E.Yu. Istoki stilya modern v russkom iskusstve. *Kul'tura, iskusstvo, obrazovanie v informacionnom prostranstve tret'ego tysyacheletiya: problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov fakul'teta iskusstv i sociokul'turnoj deyatel'nosti RGSU. Otvetstvennye redaktory I.A. Korsakova, N.I. Anufrieva. Moskva, 2016: 178 – 181.
- Ivanova E.Yu. Ornamental'noe iskusstvo i dizajn XX-XXI vv. *Sovremennyye gumanitarnyye issledovaniya*. 2015; № 2 (63): 129 – 131.
- Ivanova E.Yu. Ornament v hudozhestvennom proektirovanii *Aktual'nye problemy social'no-kul'turnogo i hudozhestvennogo proektirovaniya*. Trudy kafedry kul'tury i dizajna Rossijskogo Gosudarstvennogo Social'nogo universiteta. Teoretiko-metodologicheskie problemy kul'turologicheskogo i iskusstvovedcheskogo znaniya. Moskva, 2013: 51 – 53.
- Ivanova E.Yu., Lavrent'eva O.S. Stanovlenie shkoly akademicheskogo risunka v rossii i specifika prepodavaniya risunka po napravleniyu podgotovki "dizajn" *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury tret'ego tysyacheletiya: problemy nauki i obrazovaniya*. Moskva, 2017: 429 – 433.
- Ivanova E.Yu., Hohlov A.N. 'Etnokul'turnaya sostavlyayuschaya v sovremennom graficheskom dizajne na primere knizhnoj illyustracii nartskogo 'eposa osetin. *Kul'tura, iskusstvo, obrazovanie v informacionnom prostranstve tret'ego tysyacheletiya: problemy i perspektivy*. Moskva, 2015: 183 – 190.
- Anufrieva N.I., Carev D.V., Cilinko A.P., Yuschenko N.S. Znachenie sovremennyh tendencij muzykal'noj kommunikacii. *Uchenyye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2017; T. 16; № 1 (140): 131 – 139.
- Zimin D.A., Ivanova E.Yu., Lavrent'eva O.S., Illarionova N.N. Vliyaniye fol'klornoj kul'tury na processy inkul'turacii i socializacii podrastayushchego pokoleniya. *Uchenyye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2017; T. 16; № 1 (140): 140 – 148.
- Ivanova E.Yu., Hohlov A.N. Proektnaya deyatel'nost' studentov-dizajnerov v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury tret'ego tysyacheletiya: problemy nauki i obrazovaniya*. Moskva, 2017: 369 – 373.
- Scherbakova A.I., Anufrieva N.I., Meleshkina E.A., Korsakova I.A., Kamenec A.V., Ivanova E.Yu. *Kul'turologiya v sisteme gumanitarnogo znaniya*: monografiya. Moskva, 2016.
- Kamenec A.V., Meleshkina E.A., Smirnov A.V., Kazakova I.S. Otechestvennaya istoriya, kak ob'ekt kul'turologicheskikh issledovanij. *Uchenyye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2017; T. 16; № 1 (140): 158 – 166.
- Anufriev E.A., Ganicheva Yu.V., Lavrent'eva O.S., Slavina E.V. Nravstvennoe i 'esteticheskoe razvitiye detej v processe priobscheniya k dostizheniyam russkogo fol'klora. *Uchenyye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2017; T. 16; № 1 (140): 149 – 157.
- Selezneva E.N., Kamenec A.V. Izuchenie rossijskoj nacional'noj identichnosti v kul'turologii russkogo mira. *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury tret'ego tysyacheletiya: problemy nauki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2017: 127 – 136.
- Lavrent'eva O.S., Ivanova E.Yu. Osnovnyye strukturnyye komponenty professional'noj deyatel'nosti dizajnerov. *Kul'tura, iskusstvo, obrazovanie v informacionnom prostranstve tret'ego tysyacheletiya: problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2015: 219 – 222.
- Lavrent'eva O.S., Ivanova E.Yu., Larshina A.A. Sostavlyayushchie 'elementy firmennogo stilya: iz praktiki proektirovaniya tematiceskogo kafe. *Hudozhestvennoe prostranstvo kul'tury tret'ego tysyacheletiya: problemy nauki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2017: 90 – 99.
- Anufriev E.A., Meleshkina E.A., Ivanova E.U., Zimin D.A., Goltseva O.S. Inclusive Distance Education of Children with Disabilities of Different Types. E.A. Anufriev et al. J. Pharm. Sci. & Res. Vol. 10(4), 2018: 863-867. Available at: <http://www.pharmainfo.in/jpsr/Documents/Volumes/vol10Issue04/jpsr10041839.pdf>
- Grigorieva Elena I., Kamenets Alexander V., Ivanova Ekaterina U., Korsakova Irina A. and Shevalie Konstantin N. The role of the myth in the symbolic space of culture. *European Journal of Science and Theology*, October 2017; Vol. 13; No. 5: 83 – 98. Available at: http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/66/Contents%2013_5_2017.pdf
- Hom'yakova I.V. *Vzaimodejstvie 'ekokul'turnykh praktik regional'nogo dizajna i narodnogo iskusstva: na materiale Respubliki Mordoviya*. Dissertatsiya ... kandidata iskusstvovedeniya. Saransk, 2012.
- Lavrent'ev A.N. *Istoriya dizajna*. Moskva: Gvardariki, 2008.
- Spirina M.V., Sadomova N.I., Lavrenteva O.S., Ivanova E.Yu., Karlychuk T.V. Ethno-cultural component in modern design. *Global Media Journal*. 2016; № S3: 13. Available at: <http://www.globalmediajournal.com/open-access/ethnocultural-component-in-modern-design.php?aid=77763>

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 378.147

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

CERTAIN ASPECTS OF THE PRACTICAL ORIENTATION OF TRAINING OF INVESTIGATORS IN HIGHER EDUCATION OF THE MIA OF RUSSIA. At present teachers face the challenge of training with a guaranteed quality of education that allows the trainees in practical activities to optimise the use of knowledge, skills and abilities in the process of investigation of criminal cases in their future professional activity in the organs of internal affairs. The solution of this problem can be provided only on the basis of application in educational process of innovative technologies of training. The article reveals some areas of practical training of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the preparation of their work as an investigator of the internal affairs bodies. As a result of the training, the student must be able to make an analysis of legal facts and legal relations arising in connection with them; analysis, interpretation and correct application of legal norms, make legal and informed decisions and perform legal actions in strict accordance with the criminal and criminal procedure law.

Key words: cadet, teacher, practical orientation of training, educational institutions of higher education of Ministry of Internal Affairs of Russia, use of innovative technologies.

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

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

Г.Г. Жигалова, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД Российской Федерации, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ МВД РОССИИ

В настоящее время перед преподавателями стоит задача обучения с гарантированным качеством подготовки специалистов, позволяющая обучаемым в практической деятельности оптимально использовать знания, навыки, умения в процессе расследования уголовных дел в будущей профессиональной деятельности в органах внутренних дел. Решение данной за-

дачи может быть обеспечено только на базе применения в учебном процессе инновационных технологий обучения. Статья раскрывает отдельные направления практического обучения курсантов высших учебных заведений МВД России при подготовке их для работы в должности следователя органов внутренних дел. В результате обучения курсант должен уметь делать анализ юридических фактов и возникающих в связи с ними правовых отношений; анализ, толкования и правильного применения правовых норм, принимать законные и обоснованные решения и совершать юридические действия в точном соответствии с уголовным и уголовно-процессуальным законом.

Ключевые слова: курсант, преподаватель, практическая направленность обучения, образовательные организации высшего образования МВД России, использование инновационных технологий.

На современном этапе деятельности следственных подразделений органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД России имеется потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов для выполнения обязанностей следователя. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях и в практических органах изучали следующие ученые: А.Ф. Волинский, В.А. Прорвич [1], С.Ю. Волков, И.А. Зайцев [2], В.И. Курилов, Т.М. Самусенко, В.В. Сонин, Н.Г. Присекина, А.Г. Фалалеев [3], А.В. Новиков, А.В. Вилкова [4] и другие ученые. Однако необходимо отметить, имеются определённые возможности для принятия мер по совершенствованию подготовки курсантов очной формы обучения в высших учебных заведениях для их последующей работы в должности следователя органов внутренних дел.

При организации учебного процесса в системе образовательных организаций высшего образования МВД России профессорско-преподавательскому составу необходимо основываться на теории дидактики во взаимосвязи с компетентностно-ориентированной технологией обучения в соответствии с ФГОС ВО для специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» специализации «Уголовно-правовая» по узкой специализации «Предварительное следствие органов внутренних дел». Для обеспечения формирования базовых теоретических знаний, навыков и умений у курсанта, который впоследствии будет работать в следственных подразделениях преподавателям необходимо подготовить соответствующие методические материалы, которые должны иметь практическую направленность в части формирования всех компетенций у выпускника высшего учебного заведения юридического профиля со специализацией следователя органов внутренних дел. В данных методических материалах должен прослеживаться комплексный подход взаимосвязей изучаемых дисциплин с этапами формирования общекультурных и профессиональных компетенций у обучаемого.

Профессиональное обучение по разработанному профессорско-преподавательским составом методическим материалам с учетом неразрывной связи теории и практической деятельности следователей органов внутренних дел должно быть направлено на освоение курсантами:

- уголовного и уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации;
- норм и общепризнанных принципов международного права;
- правоприменительной практики следственных подразделений и судебной практики;
- уголовно-правовой и криминалистической характеристики отдельных видов преступлений;
- технико-криминалистических средств и методов обнаружения преступлений, тактических приемов производства следственных действий;
- методики расследования отдельных видов преступлений;
- порядка составления служебных документов;
- международно-правовых стандартов в области соблюдения прав и свобод человека и гражданина;
- системы гарантий прав и свобод человека и гражданина.

В результате обучения курсант должен:

- уметь использовать юридические понятия и категории;
- делать анализ юридических фактов и возникающих в связи с ними правовых отношений;
- анализ, толкования и правильного применения правовых норм, принимать законные и обоснованные решения и совершать юридические действия в точном соответствии с уголовным и уголовно-процессуальным законом, правильно составить и оформить служебные документы;
- осуществлять деятельность по предварительной проверке сообщений о преступлениях, правильно анализировать и оценивать розыскную информацию, а также исходные следственные ситуации.

Кроме этого курсанту крайне необходимо владеть:

- навыками использования юридической терминологии;
- приемами юридической техники;
- навыками работы с законодательными и другими нормативными правовыми актами;
- навыками анализа различных правовых явлений, юридических фактов, правовых норм и правовых отношений, являющихся объектами профессиональной деятельности; навыками анализа правоприменительной и правоохранительной практики;
- навыками применения технико-криминалистических средств и методов обнаружения, фиксации и изъятия следов и вещественных доказательств, исследования, оценки и использования доказательств, применения тактики и методики раскрытия и расследования преступлений; навыками применения средств предупреждения и профилактики правонарушений;
- навыками планирования, проведения, учета и оценки результатов прикладных криминологических и статистических исследований;
- навыками, принятия необходимых мер по защите и обеспечению прав человека в процессе служебной деятельности.

Профиль данного обучения курсантов по специальности 40.05.01 – Правовое обеспечение национальной безопасности с узкой специализацией «Предварительное следствие органов внутренних дел» следует ориентировать на подготовку курсантов в области предупреждения преступлений, возбуждения и расследования уголовных дел, принятие законных и обоснованных решений по уголовному делу, защиты прав и законных интересов участников уголовного судопроизводства в досудебном производстве.

Формами практического обучения на кафедре криминалистики и кафедре уголовного процесса филиала являются:

- использование преподавателями сведений Информационного центра о результатах работы сотрудников подразделений органов дознания и следователей, а также отдельных примеров из их практической деятельности в ходе аудиторных занятий;
 - чтение лекций, проведение семинарских и практических занятий, прием зачетов и экзаменов с участием практических работников органов дознания и предварительного следствия, их участие в работе научных кружков;
 - использование тематики курсовых работ и практикумов, которая была согласована с практическими органами дознания и следствия;
 - анализ в различных формах архивных уголовных дел при проведении занятий и в процессе самостоятельной работы курсантов;
 - проведение деловых игр, план проведения которых составлен на основе практических примеров из следственной практики и практики деятельности подразделений дознания органов внутренних дел;
 - анализ конкретных следственных ситуаций, возникающих в практической деятельности органов предварительного следствия, и принятия решений в должности следователя;
 - составление проектов процессуальных документов, которые взаимосвязаны с работой следователя в досудебном производстве;
 - включение практических задач и заданий в билеты для приема зачетов и экзаменов;
 - руководство учебной и производственной практикой курсантов в тесном взаимодействии с сотрудниками следственных подразделений – непосредственными руководителями от следственных подразделений органов внутренних дел.
- В процессе обучения курсантов в высшем учебном заведении МВД России следует использовать различные формы их подготовки с целью формирования у обучаемых необходимых знаний, умений, навыков для последующей их работы следователями органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Волинский А.Ф., Прорвич В.А. О подготовке кадров криминалистов и судебных экспертов для раскрытия и расследования преступлений в сфере экономики. *Юридическое образование и наука*. 2014; 2.
2. Волков С.Ю., Зайцев И.А. Совершенствование служебной деятельности участковых уполномоченных полиции в условиях реформирования органов внутренних дел Российской Федерации. *Административное право и процесс*. 2013; 12.
3. Курилов В.И. и др. Юридическая школа дальневосточного университета: история, опыт и планы инновационной деятельности. *Lex russica*. 2013; 8.
4. Новиков А.В. Основные принципы построения компетентностно-ориентированной технологии обучения оперативно-розыскной деятельности в образовательных организациях высшего образования ФСИН России. *Российский следователь*. 2013; 23.

References

1. Volynskij A.F., Prorvich V.A. O podgotovke kadrov kriminalistov i sudebnyh `ekspertov dlya raskrytiya i rassledovaniya prestuplenij v sfere `ekonomiki. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; 2.
2. Volkov S.Yu., Zajcev I.A. Sovershenstvovanie sluzhebnoj deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii v usloviyah reformirovaniya organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Administrativnoe pravo i process*. 2013; 12.
3. Kurilov V.I. i dr. Yuridicheskaya shkola dal'nevostochnogo universiteta: istoriya, opyt i plany innovacionnoj deyatel'nosti. *Lex russica*. 2013; 8.
4. Novikov A.V. Osnovnye principy postroeniya kompetentnostno-orientirovannoj tehnologii obucheniya operativno-rozysknoj deyatel'nosti v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya FSIN Rossii. *Rossijskij sledovatel'*. 2013; 23.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 378.14

Bazhina P.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Far Eastern Federal University, School of Education (Ussuriysk, Russia),
E-mail: bazhina.ps@dvfu.ru

Zhigalova O.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Far Eastern Federal University, School of Education
(Ussuriysk, Russia), E-mail: zhigalova.op@dvfu.ru

CONCEPTUAL SIMULATOR MODEL "MANAGE THE CLASS" FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL. The article reveals a problem of developing systems of virtual reality, oriented to the construction of professional experience. Application of environment-oriented approach to the design of learning environments is a basis for the development of modern virtual simulators. The presented conceptual model allows to develop a scenario solution for the working out simulators aimed at the formation of basic skills of behavior in a professional pedagogical environment. The article presents some experience of using the environmentally oriented approach to designing a virtual simulator for the teacher "Manage the class". This virtual simulator is intended at forming of basic skills on management of the educational process and educational activities for students of a pedagogical university. The main components of the learning environment, the contents of the scenario solution are determined, the main stages of the scenario development are described. Methods for developing a scenario solution for the virtual simulator are based on the professional strategy and experience of students.

Key words: virtual reality, environment-oriented approach, project of learning environments, management of educational process, simulator, scenario solution.

П.С. Бажина, канд. пед. наук, ФГАУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Школа педагогики,
г. Уссурийск, E-mail: bazhina.ps@dvfu.ru

О.П. Жигалова, канд. пед. наук, доц., ФГАУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Школа педагогики,
г. Уссурийск, E-mail: zhigalova.op@dvfu.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИМУЛЯТОРА «УПРАВЛЯЙ КЛАССОМ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрывается проблема разработки систем виртуальной реальности, ориентированных на конструирование профессионального опыта. Применение средоориентированного подхода к проектированию обучающих сред выступает основой для разработки современных виртуальных симуляторов. Представленная концептуальная модель позволяет разработать сценарное решение для проектирования симуляторов, направленных на формирование базовых навыков поведения в профессиональной педагогической среде. В статье представлен опыт применения средоориентированного подхода к проектированию виртуального симулятора для учителя «Управляй классом». Виртуальный симулятор «Управляй классом» предназначен для формирования базовых навыков у студентов педагогического Вуза по управлению образовательным процессом и образовательной деятельностью. Определены основные компоненты обучающей среды, содержание сценарного решения, описаны основные этапы разработки сценария, исходя из поставленной цели проектирования. Предложены приемы разработки сценарного решения для виртуального симулятора с опорой на профессиональную стратегию и опыт студента.

Ключевые слова: виртуальная реальность, средоориентированный подход, проектирование обучающих сред, управление образовательным процессом, симулятор, сценарное решение.

Проникновение систем виртуальной реальности осуществляется в различные сферы жизнедеятельности человека: в сферу развлечений, научные приложения, военные приложения, бизнес – приложения, а также в сферу образовательной практики. [1]. Распространение систем виртуальной реальности в современном обществе обусловлено рядом факторов:

1. Возможность моделирования реальной пространственной картины. Современные технологии позволяют создавать высокое качество изображения, обзор картины, имитировать тактильные ощущения и контакт. Появляется возможность моделировать ситуации, реализовать которые экспериментально затруднительно либо невозможно [2].

2. Значительное снижение ценового порога. Это способствует созданию лабораторного оборудования высокого качества с наименьшими затратами, что в свою очередь, способствует сохранению ценного уникального оборудования, повышения безопасности обучения, экономии средств и созданию условий для организации ускоренного процесса обучения.

Использование современных симуляционных технологий и систем виртуальной реальности в процессе обучения позволяет повысить эффективность и сократить продолжительность освоения практических навыков в разнообразных областях человеческой деятельности [3; 4]. Развитие систем виртуальной реальности позволяет предложить проектное решение для фор-

мирования базовых навыков поведения в профессиональной педагогической среде.

Применение систем виртуальной реальности в образовательной сфере обусловлено тем, что появляется возможность фиксации достижений субъекта во времени и динамике, т. е. изучение активности субъекта по опыту прошлого, в условиях настоящего, в перспективе будущего. А также, появилась возможность решения задач с опорой на эмоциональный интеллект, т. е. понимание действий и эмоций другого человека [1; 4].

Виртуальная реальность определяется как некоторый искусственный мир, созданный технической системой, в который погружается и с которым взаимодействует человек. Следует отметить, что техническая система способна формировать стимулы в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле» [5].

Современные возможности систем виртуальной реальности позволяют предложить эффективные решения для проектирования и создания симуляторов для формирования базовых навыков поведения в профессиональной педагогической среде. Актуализируется проблема, связанная с разработкой и внедрением в практику подготовки современного учителя симуляционных моделей обучения. Использование симуляторов на этапе вхождения студента в профессиональную деятельность рассматривается нами как оптимальный вариант модели обучения, ориентированной на его ускоренное и успешное вхождение профессиональную сферу.

Использование систем виртуальной реальности в сфере образования осуществляется по двум направлениям. Первое направление связано с созданием систем виртуального повествования (Virtual Storytelling). В формате виртуального повествования обучающийся становится участником истории и виртуально погружается в предметную область. Объективные данные, получаемые за счет программирования элементов системы виртуальной реальности, позволяют контролировать количество стимулов, предъявляемых в сценах, их параметры и структуру симуляции в зависимости от реакции на предъявляемые стимулы [4]. Это позволяет выявить уровень мотивации и контролировать степень организации деятельности. Второе направление связано с созданием систем ускоренного обучения. Системы ускоренного обучения необходимы, как правило, для овладения практическими навыками в сложных человеко-машинных интерфейсах.

Создание симулятора для формирования первичных навыков поведения в профессиональной среде обосновано осуществлять с опорой на средоориентированный подход, представленный в работах [6; 7]. Средоориентированный подход ориентирован на познание через конструирование опыта обучающегося. Определим ключевые компоненты виртуального симулятора «Управляй классом», в соответствии с методологией проектирования на основе средоориентированного подхода [6]: образовательная среда как набор профессиональных средовых ситуаций, имитирующих педагогические ситуации в классе; оценивание как фиксация траектории получаемого опыта; цель создания системы – создание условий для получения опыта в виртуальной профессиональной среде и переносе полученного опыта в реальную профессиональную среду.

Определим содержание проектного решения в соответствии с характерными чертами средоориентированного подхода:

1. Формат взаимодействия «среда – обучающийся»: виртуальное повествование в среде, имитирующей реальные условия прохождения педагогической практики в школе. Обучающийся как участник истории, приходит в виртуальную школу на практику и оказывается в центре различных ситуаций, с которыми он сталкивается в реальной школе. Обучающийся находится в виртуальной профессиональной среде, где ему приходится принимать решение в определенной педагогической ситуации, с которой он сталкивается, т. е. он видит, слышит, может подойти к объекту, прикоснуться, вступить в контакт (тактильный или визуальный), получить звуковую подсказку, совершить действие, выразить отношение через звуковое или визуальное воздействие.

2. Алгоритм поведения зависит от принятого решения в каждой конкретной учебной ситуации. Сформированный алгоритм поведения в среде отражает профессиональный опыт обучающегося.

3. Способ описания учебного материала: в форме сценария. Сценарий как набор трехмерных сцен, направленных на понимание ситуации и формирование поведения объекта.

4. Цель обучения отражена в форме стратегии, как способность к разрешению ситуаций и успешному прохождению различных уровней виртуального повествования.

Проектирование виртуального симулятора на основе средоориентированного подхода требует разработки сценарного решения как набора сцен, управленческих решений и событий, приводящих к структурированию знания обучающегося в определенной, информационно избыточной среде. Набор сцен имитирует реальные проблемные ситуации, в которых оказывается студент на первой педагогической практике. Набор управленческих решений имитирует наиболее вероятностные реакции в поведении студента на данную ситуацию. Набор событий определяется в результате моделирования и прогнозирования ситуации. Создание симулятора через последовательность сцен как профессиональных средовых ситуаций является сложной задачей, решение которой должно опираться на результаты прохождения педагогической практики в школе студентами педагогического Вуза, на сформированный опыт профессиональной деятельности. При проектировании сценарного решения мы опирались на результаты педагогического исследования, организованного в 2017 году на базе Школы педагогики ДВФУ.

Анализ отчетов (54 шт.) позволил выделить 4 наиболее распространенные проблемы, приводящие к нарушению дисциплины, с которыми сталкиваются студенты на педагогической практике и сформулировать профессиональные средовые ситуации:

- Ситуация 1: Массовые возмущения в классе по поводу полученных оценок, например, после контрольной работы.
- Ситуация 2: Внезапная драка на уроке между учениками.
- Ситуация 3: Открытый буллинг на уроке одного из учеников.

• Ситуация 4: Внезапная ссора на уроке, вызванная тем, что испорчено личное имущество одного из учеников.

Данные ситуации рассматриваются нами как набор ключевых сцен, взятых за основу сценарного решения.

Для формирования набора управленческих решений определены поведенческие реакции студентов в условиях профессиональной средовой ситуации. С этой целью проведен опрос магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (51 человек). Возраст магистрантов от 22 до 30 лет. Из них: 9 человек имеют педагогический стаж до 5 лет, 6 человек имеют педагогический стаж от 6 до 10 лет, 36 человек не имеют педагогического стажа.

По результатам работы определены пять наиболее вероятностных управленческих решений в каждой ситуации. Например, в ситуации 1 предложены следующие решения: повторить критерии оценивания работы (46%), выслушать претензии каждого учеником и дать комментарии (20%), совместно с классом провести анализ содержания контрольной работы (10%), провести индивидуальную работу над ошибками (10%), обсудить результаты контрольной работы после урока (8%). При этом следует отметить те результаты, которые затрагивают все ситуации и указывают на неспособность студента к самостоятельному решению: до 16% студентов теряются в ситуации и не знают, что делать (не принимают решение); от 6 до 46% считают необходимым обратиться к администрации за помощью в решении проблемы; от 4 до 10% считают необходимым записать замечание в дневник и привлечь родителей к решению проблемы.

В процессе моделирования ситуации, обсуждения в группе спрогнозированы результаты принятия управленческих решений, как основные события, к которым может привести данное решение; определен следующий шаг в деятельности сценарного решения студентами на основе имеющегося профессионального опыта. В работе приняли участие 60 человек. По результатам работы сформировано графическое изображение иерархической схемы действий и событий, отражающих стратегию выбранного поведения и его последствий. Совместная дискуссия на стадии концептуализации, позволяет сформировать образ будущего проекта и обозначить идеальные формы проектируемой реальности тренажера «Управляй классом» [8].

Разработанное сценарное решение для виртуального симулятора «Управляй классом» позволяет предусмотреть возможность реализации различных поведенческих реакций студента в профессиональной средовой ситуации, понять их последствия и получить рефлексию своего опыта. При проектировании сценарного решения на этапе формального описания сцен, управленческих решений и событий мы опирались на результаты, отражающие опыт и стратегию поведения обучающегося в профессиональной средовой ситуации.

Профессиональный опыт и стратегия поведения студента в педагогической среде выступает основой для разработки симулятора и рассматривается нами как необходимое условие разработки проектных решений на основе средоориен-

тированного подхода. Применение симулятора «Управляя классом» ориентировано на включение студента в обучающие интеракции с содержимым среды и формирование конструктивного опыта.

Библиографический список

1. Клименко С.И. «11 сентября» VR –технологии ворвались в нашу жизнь. Available at: http://zoom.cnews.ru/rnd/article/item/stanislav_klimenko_11_sentyabrya_vrtehologii_vorvalis_v_nashu_zhizn/6
2. Чагин Д.П. Использование электронных средств обучения с возможностями 3D-моделирования в курсе основ безопасности жизнедеятельности. *ЧиО*. 2010; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-sredstv-obucheniya-s-vozmozhnostyami-3d-modelirovaniya-v-kurse-osnov-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti>
3. Иващенко А.В., Горбаченко Н.А. Сценарная онтология учебного симулятора. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2016; № 4-4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenarnaya-ontologiya-uchebnogo-simulyatora>
4. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы. *Национальный психологический журнал*. 2010; 1: 54 – 62. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-realnosti-metodologicheskie-aspekty-dostizheniya-i-perspektivy-1>
5. Бабенко В.С. Размышления о виртуальной реальности. *Технологии виртуальной реальности. Состояние и тенденции развития. Прилож. 3 к вестнику «Аномалия»*. Москва: ИТАР ТАСС; Ассоциация «Экология Непознанного», 1996.
6. Сергеев С.Ф. Виртуальные тренажеры: Проблемы теории и методологии проектирования. *Биотехносфера*. 2010; 2: 5 – 20.
7. Монахов В.М., Щербачков Ю.И., Монахов Н.В., Никулина Е.В., Скамницкая Г.П., Саранов А.М. *Управление образовательными системами: учебное пособие*. Москва, 2003.
8. Никитина Е. А. Конвергентные технологии и трансформация структуры познания. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2014; 5 (8): 10 – 17. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnye-tehnologii-i-transformatsiya-struktury-poznaniya>

References

1. Klimenko S.I. «11 sentyabrya» VR -tehnologii vorvalis' v nashu zhizn'. Available at: http://zoom.cnews.ru/rnd/article/item/stanislav_klimenko_11_sentyabrya_vrtehologii_vorvalis_v_nashu_zhizn/6
2. Chagin D.P. Ispolzovanie `elektronnyh sredstv obucheniya s vozmozhnostyami 3D-modelirovaniya v kurse osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *ChiO*. 2010; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-sredstv-obucheniya-s-vozmozhnostyami-3d-modelirovaniya-v-kurse-osnov-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti>
3. Ivaschenko A.V., Gorbachenko N.A. Scenarnaya ontologiya uchebnogo simulyatora. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2016; № 4-4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenarnaya-ontologiya-uchebnogo-simulyatora>
4. Zinchenko Yu.P., Men'shikova G.Ya., Bayakovskij Yu.M., Chernorizov A.M., Vojksunskij A.E. Tehnologii virtual'noj real'nosti: metodologicheskie aspekty, dostizheniya i perspektivy. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2010; 1: 54 – 62. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-realnosti-metodologicheskie-aspekty-dostizheniya-i-perspektivy-1>
5. Babenko V.S. Razmysleniya o virtual'noj real'nosti. *Tehnologii virtual'noj real'nosti. Sostoyanie i tendencii razvitiya. Prilozh. 3 k vestniku «Anomaliya»*. Moskva: ITAR TASS; Associaciya «Ekologiya Nepoznannogo», 1996.
6. Sergeev S.F. Virtual'nye trenazhery: Problemy teorii i metodologii proektirovaniya. *Biotechnosfera*. 2010; 2: 5 – 20.
7. Monahov V.M., Scherbakov Yu.I., Monahov N.V., Nikulina E.V., Skamnitskaya G.P., Saranov A.M. *Upravlenie obrazovatel'nyimi sistemami: uchebnoe posobie*. Moskva, 2003.
8. Nikitina E. A. Konvergentnye tehnologii i transformaciya struktury poznaniya. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2014; 5 (8): 10 – 17. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnye-tehnologii-i-transformatsiya-struktury-poznaniya>

Статья поступила в редакцию 22.05.18

УДК 37.01:007

Bazhina P.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Far Eastern Federal University, School of Education (Ussuriysk, Russia),
E-mail: bazhina.ps@difu.ru

Kuprienko A.A., MA student, Far Eastern Federal University, School of Education (Ussuriysk, Russia),
E-mail: caleks191094@mail.ru

THE EXPERIENCE OF APPLYING THE TECHNOLOGY OF AUGMENTED REALITY IN EDUCATION. The ways of development of education are largely related to scientific and technological progress. The article is dedicated to an actual problem of application of the augmented reality technology in education, the definition of this technology is given, the experience of using technology as a means for implementing projects and development activities and applying the technology of augmented reality for the creation of educational applications is given. The article summarizes the practical experience of applying an experimental interactive art project with elements of augmented reality “Animals of the Red Book of the Far East”. The structure and operation principle of the application with elements of augmented reality is described. The article presents the results of an analysis of the survey among users of “Animals of the Red Book of the Far East”.

Key words: education, technology, augmented reality, marker.

П.С. Бажина, канд. пед. наук, ФГАУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» Школа педагогики,
г. Уссурийск, E-mail: bazhina.ps@difu.ru

А.А. Куприенко, магистрант Школы педагогики ДВФУ г. Уссурийск, E-mail: aleks191094@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Пути развития образования во многом связаны с научно-техническим прогрессом. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме применения технологии дополненной реальности в образовании, дано определение данной технологии, приведен опыт использования технологии как средства для реализации проектно-конструкторской деятельности и применения технологии дополненной реальности для создания образовательных приложений. В статье обобщается практический опыт применения экспериментального интерактивного арт-проекта с элементами дополненной реальности «Животные красной книги Дальнего Востока». Описана структура и принцип работы приложения с элементами дополненной реальности. В статье представлены результаты анализа проведенного опроса среди пользователей приложения «Животные красной книги Дальнего Востока».

Ключевые слова: образование, технология, дополненная реальность, маркер.

Использование современных технологий при организации проектно-конструкторской деятельности позволяет не просто изучить актуальные компьютерные технологии, но и организовать учебный процесс таким образом, чтобы изучение новых технологий проходило одновременно с их интеграцией в личную информационно-коммуникационную среду педагога [1]. В противном случае новая технология не позволит качественно изменить образовательную среду [2].

Студенческое проектное бюро «Центр интерактивного обучения» создано для организации условий по реализации уникальных коллективных проектов, новых образовательных решений студентами Школы педагогики ДВФУ. Использование проектно-технологического подхода в системе обучения ориентировано на широкое использование информационных систем и ресурсов, современных технологий и средств обучения [3].

Технологии смешанной реальности применяются студентами, как средство реализации проектно-конструкторской деятельности. В частности, при разработке образовательных приложений применялись технологии дополненной реальности, позволяющих максимально связать современные технологии с реальным миром, окружающим обучающегося.

Существует несколько определений дополненной реальности. Исследователь смешанной реальности Рональд Т. Азума в 1997 году опубликовал исследование посвященное способам использования дополненной реальности в медицине, производстве, науке, промышленности и развлечениях. Он определил дополненную реальность как систему позволяющую совмещать виртуальное и реальное при взаимодействии с пользователем в реальном времени и трехмерном пространстве [4].

Дополненная реальность рассматривается рядом авторов как особая коммуникативная среда позволяющая получать дополнительную информацию или действия за счет размещения в реальной среде выходов к виртуальным возможностям [5]. Дополненная реальность может включаться в состав новых медиаканалов коммуникации, которые в настоящее время еще не получили широкого распространения [6].

Технологии дополненной реальности развиваются настолько стремительно, что исследования в области образования и педагогики просто не успевают представлять методические работы, освещающие вопросы применения технологии дополненной реальности при обучении школьников. В целом можно говорить о том, что сегодня технологии дополненной реальности в образовании находятся на этапе своего становления, и, учитывая перспективы их развития, возникает необходимость ставить образовательные эксперименты с дополненной реальностью в отечественных школах и ВУЗах [7].

Следует отметить, что одной из основных задач использования дополненной реальности является дополнение реального мира, расширяя воспринимаемую человеком действительность. На изображение реальной среды с помощью специально разработанного программного обеспечения, способного преобразовать плоский рисунок и дополнить его цифровой информацией в режиме реального времени. При этом технологии дополненной реальности позволяют считывать и распознавать не только специальным образом созданные изображения, но и реальные объекты окружающей среды. Интерфейс реализуемый на мобильных телефонах или планшетах, предоставляют возможность использования данной технологии в любое время и любом месте. [8]

Студентами магистратуры направления ООП 44.04.01 «Педагогическое образование» на базе студенческого проектного бюро «Центр интерактивного обучения» Школы педагогики ДВФУ были разработан экспериментальный интерактивный арт-проект с элементами дополненной реальности «Животные красной книги Дальнего Востока», позволяющий соединить в себе особенности обучения изобразительному искусству и технологии дополненной реальности. Проект разрабатывался с целью выявления условий применения приложений с элементами дополненной реальности в условиях образовательного процесса.

Арт-проект с элементами дополненной реальности «Животные красной книги Дальнего Востока» состоит из двух частей: демонстрационная часть и мастер класс по рисованию. Демонстрационная часть позволяет отследить процесс рисования авторских рисунков животных от самого начала до конца. В эту часть вошли десять двухмерных моделей животных занесенных в красную книгу Приморского края. Каждая модель закреплена за своим маркером, который является оригиналом изображения. С помощью управляющих кнопок пользователь может выбрать определенный этап прорисовки изображения или отобразить информацию об изображенном животном (рис. 1).

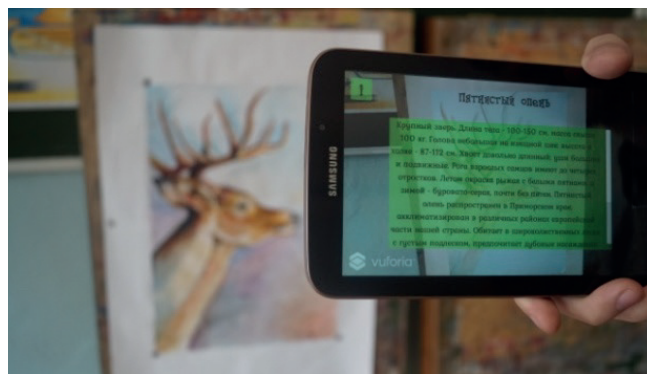
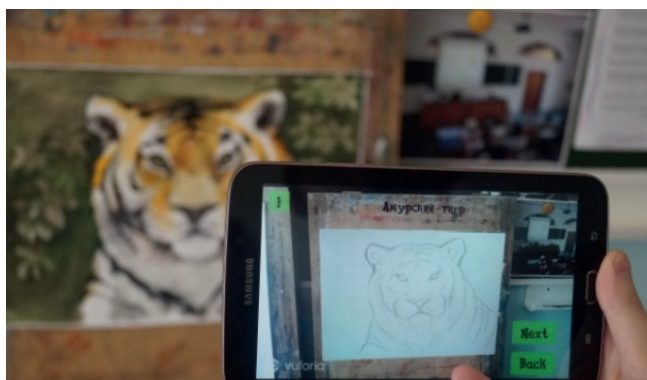


Рис. 1. Демонстрация работы приложения «Животные Красной книги Дальнего востока»

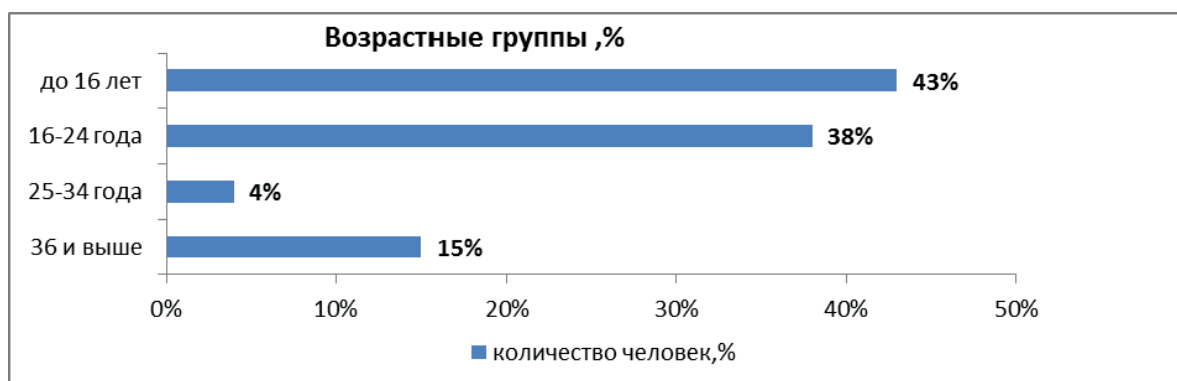


Рис. 2. Количество человек в возрастных группах принявших участие в опросе



Рис. 3. Наиболее эффективные сферы применения образовательных приложений с использованием технологии дополненной реальности в образовании

Мастер класс по рисованию, позволяет обучать рисованию животных самостоятельно. В него вошли два рисунка-модели. При наведении на специальный маркер выводятся все этапы прорисовки модели, существует возможность рисовать на бумаге по необходимым линиям рисунка-модели выводимым приложением, самостоятельно воспроизводить этап на бумаге и сверять полученный результат с рисунком-моделью.

Пользоваться разработанным приложением очень легко. Для того, чтобы дополненная реальность начала работать не нужно каких-то специфических устройств: требуется камера и дисплей обычных мобильных устройств, например, телефона или планшета, программное обеспечение приложения «Животные красной книги Дальнего Востока» и маркер дополненной реальности, в качестве которого выступают авторские рисунки животных Приморского края. Программное обеспечение распознает этот маркер, и на экране вместо него отображается необходимая информация, графический объект или анимация.

В рамках дня открытых дверей Школы педагогики и втором региональном фестивале инновационных площадок «Информационные образовательные практики – 2017» Школы педагогики ДВФУ было проведено исследование с целью изучения вопроса актуальности использования технологии дополненной реальности для создания образовательных приложений. В просе приняло участие 47 человек (рис. 2).

Из 47 человек 66% не были знакомы с приложениями, реализованными средствами дополненной реальности, 34% были

знакомы с приложениями дополненной реальности, но они носили развлекательный характер.

Целесообразность использования технологии дополненной реальности в образовательной сфере поддержали 100% опрошенных.

В результате проведенного исследования, было выявлено, что технологии дополненной реальности перспективны для применения в образовательной сфере и вызывают интерес в современном обществе. При этом, сферы применения образовательных приложений в которых, по мнению опрошенных, они были бы наиболее эффективны разделились (рис. 3.)

Исследование показало, что реализация образовательных проектов с элементами дополненной реальности: может одновременно осуществляться с неограниченным числом пользователей; не требует специального оборудования; специальных навыков и компетенций со стороны обучающегося и позволяет применять приложения самостоятельно. Вызванный у обучающихся интерес к арт-проекту с элементами дополненной реальности «Животные красной книги Дальнего Востока» позволяет отметить готовность детей к использованию технологий дополненной реальности в обучении. При этом приложения дополненной реальности способствуют обогащению образовательного процесса и позволяют информативно наполнять его и вовлекать в него учащихся. Однако следует учитывать, применение технологий дополненной реальности в образовательной сфере требует более детального изучения.

Библиографический список

1. Шапиро К.В. Личная информационно-коммуникационная среда (ЛИКС) педагога. *Школа управления образовательным учреждением*. Санкт-Петербург: ООО «Издательство Форум Медиа», 2015; № 5 (45): 12 – 13.
2. Корниенко Т.В., Потапов А.А. Использование элементов технологии «дополненной реальности» в урочной и внеурочной деятельности. *Академия профессионального образования*. 2017; № 4 (70): 20 – 25.
3. Жигалова О.П. Проектно-технологический подход обучения как основа подготовки учителя к реализации профессиональной деятельности в информационном обществе. *Интернет-журнал «Мир науки»* 2017; Том 5, № 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN617.pdf>
4. Azuma R.T. A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*. 1997; 6: 355 – 385.
5. Глазкова С.А. Технология дополненной реальности в новых медиа. *Развитие русскоязычного медиaproстранства: коммуникационные и этические проблемы*. 2013: 117 – 122.
6. Вайнер В.Л., Гладких Н.Ю. Коммуникационные лакуны развития новых медиа в России. *Бизнес. Общество. Власть*. 2010; 5: 18 – 24.
7. Зильберман Н.Н., Сербин В.А. Возможности использования приложений дополненной реальности в образовании. *Открытое и дистанционное образование*. 2014; 4 (56): 28 – 33.
8. Куприенко А.А., Бажина П.С. Дополненная реальность в образовании. *Использование информационно-коммуникационных технологий в современной системе образования*: Региональная научно-практическая конференция, Уссурийск, 30 марта – 1 апреля 2017 г. Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; Отв. редакторы: Т.Н. Горностаева, О.П. Жигалова, П.С. Бажина, Т.Г. Селик. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2017. Available at: <http://uss.dvfu.ru/struct/conference/2017/>

References

1. Shapiro K.V. Lichnaya informacionno-kommunikacionnaya sreda (LIKS) pedagoga. *Shkola upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. Sankt-Peterburg: OOO «Izdatel'stvo Forum Media», 2015; № 5 (45): 12 – 13.
2. Kornienko T.V., Potapov A.A. Ispol'zovanie `elementov tehnologii "dopolnenoj real'nosti" v urochnoj i vneurochnoj deyatelnosti. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*. 2017; № 4 (70): 20 – 25.
3. Zhigalova O.P. Proektno-tehnologicheskij podhod obucheniya kak osnova podgotovki uchitelya k realizacii professional'noj deyatelnosti v informacionnom obschestve. *Internet-zhurnal «Mir nauki»* 2017; Tom 5, № 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN617.pdf>
4. Azuma R.T. A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*. 1997; 6: 355 – 385.
5. Glazkova S.A. Tehnologiya dopolnenoj real'nosti v novyh media. *Razvitie russkoyazychnogo mediaprostranstva: kommunikacionnye i `eticheskie problemy*. 2013: 117 – 122.

6. Vajner V.L., Gladkih N.Yu. Kommunikacionnye lakuny razvitiya novykh media v Rossii. *Biznes. Obschestvo. Vlast'*. 2010; 5: 18 – 24.
7. Zil'berman N.N., Serbin V.A. Vozможности ispol'zovaniya prilozhenij dopolnenoj real'nosti v obrazovanii. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2014; 4 (56): 28 – 33.
8. Kuprienko A.A., Bazhina P.S. Dopolnennaya real'nost' v obrazovanii. *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnykh tehnologij v sovremennoj sisteme obrazovaniya: Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya*, Ussurijsk, 30 marta – 1 aprelya 2017 g. Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, Shkola pedagogiki; Otv. redaktory: T.N. Gornostaeva, O.P. Zhigalova, P.S. Bazhina, T.G. Sepik. Vladivostok: Dal'nevost. federal. un-t, 2017. Available at: <http://uss.dvfu.ru/struct/conference/2017/>

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 373.2

Beletova J.B., postgraduate, Department of Social Technologies, North Caucasus Federal University; Head of Zhuravlik Kindergarten (Khalimbekaul Village, Buinakskiy District, Republic of Dagestan, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES AS A MEANS TO OPTIMIZE THE MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN.

The article shows that physical culture and sports activities are the basis for the development of pre-school children's interest in sports. A survey of parents of preschool children is presented, which notes that children at home have a lack of movement. This disadvantage can be compensated in the framework of preschool institutions, by various means, including sports and sports holidays. The author defines pedagogical principles that should be taken into account, when organizing and holding a sports festival in a pre-school educational institution. The work presents pedagogical tasks that are solved in the process of participation of children at sports festivals.

Key words: physical education, sport, preschool child, motor activity, sporting events.

Д.Б. Белетова, соискатель каф. социальных технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, заведующий МКДОУ «Детский сад «Журавлик», с. Халимбакаул, Буйнакский район, Республика Дагестан, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье показано, что физкультурно-спортивные мероприятия являются основой для развития у дошкольников интереса к занятию спортом. Представлен опрос родителей дошкольников, в котором отмечается, что дети в домашних условиях испытывают недостаток в движении. Этот недостаток можно компенсировать в рамках дошкольных учреждений, различными средствами, в том числе и физкультурно-спортивными праздниками. Автор определяет педагогические принципы, которые следует учитывать при организации и проведения физкультурно-спортивного праздника в дошкольном образовательном учреждении. Представлены педагогические задачи, которые решаются в процессе участия детей в физкультурно-спортивных праздниках.

Ключевые слова: физкультура, спорт, дошкольник, двигательная активность, спортивные мероприятия.

Не вызывает сомнений тот факт, что физическая культура и спорт являются компонентами общей культуры общества и проявляются в социальной деятельности. Физическая культура и спорт являются одними из основных средств воспитания детей и подростков. Системные занятия физической культурой и спортом способствуют гармоничному и всестороннему развитию личности, формированию (особенно в детском возрасте) волевых качеств, моральных устоев, развитию умственной деятельности и эстетического вкуса [1].

Важность занятиями физической культурой и спортом в детском возрасте отмечали профессор Е.А. Спиридонов (Москва), профессор Н.Ю. Мельникова (Санкт-Петербург), профессор В.Н. Курысь (Ставрополь), профессор К.Д. Чермит (Майкоп) и др.

Образ жизни детей дошкольного возраста, который они ведут, предопределяет возможность сохранения их здоровья. Зачастую, родители дошкольников ведут пассивный образ жизни, редко проявляют активность в организации совместной со своими детьми двигательной активности.

Под влиянием примера взрослых, дети, при нахождении дома, так же, как и родители, проводят время за компьютером, планшетом, телефоном или телевизором [2; 3; 4]. Они не проявляют интерес к физкультурно-спортивной активности и самостоятельности. Данный факт подтверждается результатами опроса родителей старших дошкольников, который проводился в детском саду «Журавлик» с. Халимбакаул Буйнакского района Республики Дагестан. В опросе приняли участие 41 родитель, дети которых посещают старшую и подготовительную группы детского сада.

82% родителей указали, что дети, находясь дома, предпочитают играть в компьютерные игры и практически не проявляют интерес к занятиям физической культурой и спортом. Спортивный инвентарь (мячи, гантели и т. п.) и «спортивные уголки» имеют дома только 25% семей. 8% родителей посещают спортивные занятия или занимаются физкультурой самостоятельно. Показа-

тели развития, в том числе и физического, знают 45% родителей. Практически все родители (92%) отметили, что нуждаются в консультации по организации физкультурно-спортивной активности своего ребенка как дома, так и на прогулке. Все участники опроса указали, что надеются на помощь детского сада в этой работе.

Для оптимизации процесса физкультурно-спортивной активности дошкольников, необходимо определить систему мероприятий детского сада, которые будут способствовать достижению двигательной активности детей, способствовать развитию интереса к занятиям спортом. В системе работы детского сада по развитию физкультурно-спортивной активности дошкольников особое место занимают физкультурно-спортивные праздники. Интеграция физкультурно-спортивных праздников с другими видами работы по физическому развитию дошкольников способствует формированию потребности в двигательной активности детей дошкольного возраста [5].

Система работы детского сада по оптимизации двигательной активности дошкольников включает следующие компоненты:

- занятия физической культурой по оздоровительному типу;
- занятия конкретным видом спорта (плавание, футбол, бег и т. п.);
- самостоятельная физкультурно-спортивная активность;
- физкультурно-спортивные мероприятия (соревнование, день здоровья, эстафета);
- физкультурно-спортивные занятия в учреждениях дополнительного образования (спортивные школы, секции и т. д.).

Участие детей в физкультурно-спортивных мероприятиях способствует развитию не только двигательной активности, но и способствует реализации потребности детей в общении, что обеспечивает, в дальнейшем, полноценное развитие ребенка.

При организации физкультурно-спортивных мероприятий следует учитывать физические возможности детей, уровень их

подвижности, функциональные возможности организма, индивидуальные особенности дошкольников.

Одним из основных мероприятий, направленных на развитие двигательной активности, являются физкультурно-оздоровительные праздники. Физкультурно-спортивные праздники – это зрелищные массовые мероприятия, которые позволяют дошкольникам проявлять двигательную активность в различных видах спортивных состязаний, они способствуют пропаганде здорового образа жизни, физической культуры и спорта. Физкультурно-спортивные праздники нацелены на воспитание волевых черт характера, таких как воля, дисциплинированность, упорство, уважение к сопернику.

Количество физкультурно-спортивных праздников в каждом детском саду регулируется возрастом детей, условиями проведения (бытовые условия, наличие территории, наличие бассейна, наличие корта и т. д.), а также комплексным планированием работы детского сада на год. Целесообразно проведение физкультурно-спортивных праздников не более четырех раз в год, по 30-40 минут. Желательно привлечение родителей дошкольников для участия в празднике не только в качестве зрителей, но и в качестве участников.

Физкультурно-спортивные праздники можно разделить на типы, в зависимости от решения педагогических задач:

- задача формирования здорового образа жизни;

- задача воспитания интереса к физической культуре и спорту, формирование познавательного интереса к определенному виду спорта;

- задача демонстрации спортивных достижений дошкольников;

- задача воспитания интереса к народным видам спорта, интереса к народным подвижным играм;

- задача информирования об истории развития физической культуры и спорта.

Организация и реализация физкультурно-спортивных мероприятий должна опираться на ряд педагогических принципов: принцип системности, принцип единства воспитательного воздействия (педагогического и спортивного), принцип учета индивидуальных особенностей (физических, умственных) детей дошкольного возраста, принцип учета инфраструктурного дошкольного образовательного учреждения, принцип учета отсроченного эффекта физкультурно-спортивной деятельности детей.

Таким образом, отметим, что в период дошкольного возраста необходима двигательная активность детей. Родители не всегда могут обеспечить своему ребенку реализацию его потребности в движении. Дошкольные образовательные учреждения могут оказать семьям помощь в этой работе. Физкультурно-спортивные мероприятия способствуют достижению указанных целей, следовательно, они являются средством в развитии двигательной активности дошкольников.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления*. 2016; 42: 170 – 175.
2. Гулухиди В.И. Физкультурно-спортивная активность студентов. *Международный студенческий научный вестник*. 2017; 3. Available at: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17193>
3. Зритнева Е.И. Объективные и субъективные показатели кризиса института семьи. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2013; 1 (34): 148 – 150.
4. Саенко Л.А., Гукасова Г.С. Девиантное поведение в современном родителстве. *Дискуссия*. 2012; 9: 144 – 147.
5. Саенко Л.А. Аксиологическое содержание образования в условиях трансдисциплинарности. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 136 – 137.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskikh processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; 42: 170 – 175.
2. Guluhidi V.I. Fizkul'turno-sportivnaya aktivnost' studentov. *Mezhdunarodnyj studencheskiy nauchnyj vestnik*. 2017; 3. Available at: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17193>
3. Zritneva E.I. Ob'ektivnye i sub'ektivnye pokazateli krizisa instituta sem'i. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2013; 1 (34): 148 – 150.
4. Saenko L.A., Gukasova G.S. Deviantnoe povedenie v sovremennom roditel'stve. *Diskussiya*. 2012; 9: 144 – 147.
5. Saenko L.A. Aksiologicheskoe sodержanie obrazovaniya v usloviyah transdisciplinarnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 136 – 137.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 378.937:61

Glazyrina L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: glazyrina@cspu.ru

COMPONENT COMPOSITION OF THE FUTURE TEACHER TRAINING SYSTEM FOR INTERACTION WITH HIV-INFECTED STUDENTS. The article proves the urgency to prepare future teachers to interact with HIV-infected students from the point of view of modern requirements to form new professional competences in a teacher. The objective of the research is to reveal the component composition of the training system for interaction with HIV-infected students and to show its effectiveness in the formation of social and preventive competence among students of a pedagogical university. The article gives a detailed description of the motivational and target, organizational-content, methodological and technological and evaluation-corrective components of the system for preparing future teachers to interact with HIV-infected students, including functions of these components, leading methods and means for their implementation. It is noted that the practical result of the use of these components is to form social and preventive competence as a new professional competence of future teachers.

Key words: teachers' training system for interaction with HIV-infected students, social and preventive competence, system components.

Л.А. Глазырина, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: glazyrina@cspu.ru

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье обосновывается актуальность подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися с точки зрения современных требований к формированию новых профессиональных компетенций педагога. Цель статьи – раскрыть компонентный состав системы подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися и показать его эффективность при формировании социально-профилактической компетентности у студентов

педагогического вуза. В статье дается подробная характеристика мотивационно-целевого, организационно-содержательно-го, методико-технологического и оценочно-корректировочного компонентов системы подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, включая функции данных компонентов, ведущие методы и средства их реализации. Отмечается, что практическим результатом реализации данных компонентов является сформированность социально-профилактической компетентности как новой профессиональной компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: система подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, социально-профилактическая компетентность, компоненты системы.

Необходимость подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися можно рассматривать на нескольких уровнях. Во-первых, она обусловлена требованиями общества и государства, выражающимися в исполнении государственного и социального заказа на подготовку квалифицированных педагогических кадров, умеющих взаимодействовать с разными детьми, в том числе, затронутыми эпидемией ВИЧ-инфекции. Это подтверждает государственный и социальный статус проблемы и требует совершенствования существующей системы подготовки будущего учителя.

Профессиональный стандарт педагога нацеливает учителя на освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся; владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе с различными возможностями здоровья [1].

Во-вторых, в настоящее время в сфере педагогического образования четко не определены методологические подходы к осуществлению процесса подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, не выявлено его содержание, формы, структура. Существующая необходимость научно-теоретической проработки вопросов подготовки будущих учителей к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися и методологических основ построения системы такой подготовки обусловлена поиском новых идей в условиях новых вызовов времени, что требует разработки нестандартных решений реально возникающих в современном образовании проблем, расширения их теоретической базы и возможностей интеграции с различными научными направлениями, изучающими человека и его развитие [2].

В-третьих, как следствие из выше обозначенных актуальных позиций проявляется недостаточная разработанность методико-технологического обеспечения процесса подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, в том числе учебно-информационных пособий и научно-методических рекомендаций по данной теме для преподавателей вузов, что объясняется небольшим опытом решения этой проблемы в педагогических образовательных учреждениях и в практике повышения квалификации учителей.

Чтобы найти решение выше названных проблем, нами осуществлена разработка системы подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, которая встроена в существующий процесс подготовки будущего учителя в вузе и ориентирована на формирование у студента социально-профилактической компетентности. Данную компетентность мы рассматриваем как вид профессиональной компетентности учителя, представляющей собой совокупность медико-биологических, психолого-педагогических и действенно-практический знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств (в т. ч. толерантности и социальной активности), которые необходимы для взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися и осуществления профилактики ВИЧ-инфекции в образовательной среде [3]. Отметим, что предлагаемая система подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися является педагогической, т.е. выступает как «... определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами» [4] и поэтому для ее разработки может быть применен системный подход.

Кроме того, теоретической основой исследования послужили также идеи деятельностного, компетентностного и антропологического подходов; профессиональной подготовки будущего учителя; этиологии, эпидемиологии, диагностики и терапии ВИЧ-инфекции профилактики ВИЧ / СПИДа в образовательной

среде интерактивного обучения будущих учителей эмпатийного сотрудничества и др.

При определении компонентного состава системы учитывалось содержание социально-профилактической компетентности, особенности педагогических систем, а также условия образовательного процесса в современном педагогическом вузе. Кроме того, в соответствии с идеологией системного подхода при выделении основных компонентов педагогической системы перед нами стояла задача обеспечения полноты компонентного состава, а также его функциональной однородности, так как система подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися является подсистемой процесса профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе.

Соответствуя данной логике, в структуре системы подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися выделено четыре компонента: мотивационно-целевой (определяющий цель подготовки и формирующий мотивы для ее осуществления), организационно-содержательный (раскрывающий информационное наполнение системы и специфику организации взаимодействия субъектов), методико-технологический (отражающий совокупность технологий, методов, приемов, средств по обеспечению формирования социально-профилактической компетентности) и оценочно-корректировочный (определяющий степень соответствия полученных результатов желаемым и обеспечивающий установление обратной связи). Все компоненты системы ориентированы на обеспечение формирования у будущего учителя социально-профилактической компетентности.

Дадим подробную характеристику каждому компоненту.

Мотивационно-целевой компонент связан с мотивационной сферой будущих учителей и выполняет следующие функции:

- мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует учебную, познавательную и профилактическую деятельность студентов);
- воспитательную (оказывает воздействие на личностные качества студента, его социальную позицию);
- стимулирующую (стимулирует потребность в самообразовании и совершенствовании, расширении своих профессиональных компетенций).

В психолого-педагогической литературе под мотивацией в общем смысле понимают процесс, в результате которого деятельность приобретает для индивида личностно значимый смысл. При этом укрепляется его интерес к данной деятельности, а внешне заданные цели превращаются во внутренние потребности личности. Анализ содержания мотивационной сферы студента помогает ему раскрыть то, к чему он стремится, почему он этого хочет, тем самым раскрыть его направленность и механизм целеустремленности всей его деятельности [5, с. 81].

Мотивационно-целевой компонент системы обеспечивает гуманизацию в отношениях между субъектами образовательного процесса, способствует изменению установок будущих учителей на более толерантные по отношению к ВИЧ-инфицированным людям; расширяет личностные и профессиональные возможности для самореализации будущих учителей; задает мотивирующие факторы достижения результата, делает его осознанным, личностно значимым для студентов; «пробивает» все компоненты системы и связи между ними единым пониманием значения взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Как показало наше исследование, данный компонент обновляется на таких методах как: убеждение, пример, разъяснение, дискуссия, игровое моделирование, совместное творчество и др. Средствами формирования мотивации могут быть: слайд-презентации, учебные фильмы, учебные задачи, оценка, сопоставление и др.

Результаты этого компонента выражены в ценностном отношении студентов к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися, в установке на формирование социально-профилактической компетентности.

Организационно-содержательный компонент является системообразующим, так как он отражает специфику построения и информационное наполнение подготовки будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися. Он обеспечивает накопление будущим учителем позитивных внутриличностных количественных и качественных изменений, необходимых для эффективного взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися. Данный компонент выполняет следующие функции:

- регламентационную (выстраивание логической структуры действий студентов, координация деятельности всех субъектов образовательного процесса, работа в команде);
- обучающую (получение будущими учителями знаний о ВИЧ-инфекции и ВИЧ-инфицированных детях, умений и навыков профилактической деятельности);
- информационную (сообщение теоретических знаний, статистических данных);
- развивающую (расширение кругозора студентов, развитие мышления и способностей);
- ориентировочную (овладение умениями и навыками ориентироваться в конкретной ситуации взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися и использовать необходимые виды деятельности);
- воспитательную (формирование и развитие профессионально значимых качеств личности, установок на добросовестное выполнение профессиональных обязанностей).

Организационный аспект данного компонента обеспечивает согласованную деятельность преподавателя и студентов, осуществляемую в определенном порядке и режиме, направлен на координацию деятельности студентов, обеспечение их учебными ресурсами, участие в коллективной работе, самоорганизацию. В связи с тем, что подготовка будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися осуществляется в группах студентов, то задача преподавателя – сознательно координировать учебную деятельность каждой группы для достижения цели, соотносить ее с внешней деятельностью, создавать возможности для формирования внутренних связей в группе и развития ее внешних контактов.

Содержательный аспект данного компонента выражен в виде программы подготовки, в которой все содержание образования заключено в два последовательно реализуемых раздела – информационный и тренинговый. Информационный раздел содержит большой объем медико-биологической информации о ВИЧ-инфекции и психолого-педагогической информации о ВИЧ-инфицированных учащихся, т.е. его функция – формировать знания у будущих учителей. А тренинговый раздел полностью посвящен практическому усвоению полученной информации в режиме тренингов, упражнений, проигрывания ситуаций, отработки конкретных видов деятельности, он выполняет функцию формирования умений и навыков.

В информационный раздел программы входят два содержательных блока – медико-биологический и психолого-педагогический, в тренинговый – действенно-практический блок, который в свою очередь подразделяется на коммуникативный (отработка навыков эффективного общения) и операциональный (отработка конкретных алгоритмов действий, например, при возникновении «аварийных» ситуаций, необходимых при контакте с чужой кровью и т.д.) блоки.

Медико-биологический блок формирует общие представления о ВИЧ-инфекции и способах ее предупреждения в образовательной среде. Его задача – дать знания и сформировать умения и навыки, связанные с медицинскими и биологическими характеристиками ВИЧ-инфекции; дать значительную часть информации о ВИЧ / СПИДе, в т.ч. статистическую, теоретическую, научную и др.

Освоение медико-биологических знаний позволит студентам организовывать взаимодействие с ВИЧ-инфицированными учащимися на основе учета особенностей развития функциональных систем и особенностей физического состояния, обусловленных заболеванием, – вирусом иммунодефицита человека; обеспечить создание здоровьесберегающей среды, адекватной их физическому состоянию, безопасной с точки зрения профилактики инфицирования ВИЧ других учащихся, здоровой психологической атмосферы; реализовывать образовательные технологии, обеспечивающие гуманный подход к ВИЧ-инфицированным учащимся, соблюдая паритет между активной деятельностью и разумным отдыхом во время учебной и воспитательной деятельности.

250

Основными методами этого блока являются: лекция, дискуссия, беседа, объяснение, просмотр учебных фильмов, творческие задания и др. Его средства: слайд-презентации, информационные источники, статистические данные, информационные пособия.

Психолого-педагогический блок направлен на дополнение основных психолого-педагогических знаний вопросами по решению проблем ВИЧ-инфицированных учащихся, их интеграции в образовательную среду. В данном блоке рассматриваются психолого-педагогические и социально-правовые проблемы детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, нормативные и психологические механизмы защиты прав ВИЧ-положительных детей, методы предотвращения их дискриминации и способы формирования толерантного отношения к ним, принципы и правила интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду; особенности обучения и воспитания ВИЧ-инфицированного ребенка, формы психолого-педагогической поддержки таких учащихся, а также определяется в целом роль образовательных учреждений в решении проблем ВИЧ-инфицированных детей.

Отметим, что содержание психолого-педагогического блока организационно-содержательного компонента выполняет функции вспомогательного по отношению к основному содержанию профессионального образования по психолого-педагогическим дисциплинам с точки зрения расширения спектра компетенций (как профессионального, так и социального характера) будущего учителя.

К ведущим методам данного блока относятся: объяснение, практикум, упражнение, ситуативное моделирование, ролевая игра, творческое задание и др. Средствами являются: информационные источники, наглядные материалы, работа с флип-чартом.

Коммуникативный блок актуализирует имеющийся опыт профессионального общения, необходимость владения коммуникативными техниками, выступающими инструментами для успешного решения проблем ВИЧ-инфицированных учащихся; стимулирует выработку методов, средств и способов профилактики ВИЧ-инфекции на основе грамотной коммуникации со всеми участниками образовательного процесса. Содержание данного блока способствует отбору информации для дальнейшего ее применения (в период обучения в вузе и в предстоящей профессиональной деятельности), а также непосредственному применению полученных знаний в контексте будущей профессии, развитию личного опыта будущих учителей по взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися. Оно в большей степени направлено на формирование навыков эффективного общения со всеми участниками образовательного процесса при возникновении ситуаций, связанных с ВИЧ-инфекцией, в целях выстраивания психологически комфортной и безопасной среды в классе и в школе.

Основными методами, используемыми в данном блоке, являются упражнение, тренинг, ролевая игра, а средствами – конкретные ситуации.

Операциональный блок развивает умения и навыки, необходимые будущему учителю для взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися и профилактики ВИЧ-инфекции, способных к моделированию педагогических ситуаций, связанных с неправильным поведением работников образовательного учреждения в случае, если в школе обучается ВИЧ-инфицированный ученик; способствует достижению осознания будущими учителями личной ответственности и сопричастности к делу интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции; убеждает в полной профессиональной готовности к работе с ВИЧ-инфицированными учащимися. Его главными методами выступают интерактивные методы обучения, а средствами являются: работа с нормативными документами, учебные задачи, конкретные ситуации и др.

Результатами организационно-содержательного компонента является определение наполнения медико-биологических, психолого-педагогических и действенно-практических знаний, умений и навыков у будущих учителей.

Следующий компонент системы – **методико-технологический**, отражающий комплекс способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение целей и задач подготовки будущего учителя, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий, обеспечивающих гарантированный результат.

Методико-технологический компонент выполняет следующие функции:

- дидактическую (активное информационно-содержательное взаимодействие преподавателя и студентов);
- воспитательную (формирование качеств личности, ценностных отношений);
- развивающую (развитие способностей диалогического общения, восприятия, слушания, предвидения и др.).

Методико-технологический компонент направлен на:

- выявление способов взаимодействия преподавателя и студентов, их функций, ролей, связей, разворачивающихся на протяжении учебного фрагмента образовательной подготовки обучаемых;
- мотивационное обеспечение выбранной технологии на основе создания совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, партисипативности, паритетности, неформальной межличностной коммуникации;
- широкое использование материально-технических и информационных средств, программных продуктов.

Данный компонент способствует использованию специально подобранных педагогических технологий и методов обучения будущих учителей при их подготовке к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися. Его методами стали: интерактивные методы (тренинги, практикумы, метод конкретных ситуаций), ситуативное моделирование, игровое проектирование, баскет-метод, метод обучения действием), а средствами – информационные источники, наглядные материалы, слайд-презентации, ТСО, рекомендации и инструкции.

Результаты компонента выражены в готовности будущего учителя к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными учащимися: знание особенностей этого взаимодействия, владение умениями и навыками для осуществления взаимодействия, осознание необходимости и важности взаимодействия с ВИЧ-инфицированными учащимися.

Оценочно-корректировочный компонент служит для определения степени соответствия полученных результатов желаемым и обеспечивает установление обратной связи, информирующей об успешности формирования социально-профилактической компетентности у будущих учителей, об их проблемах или достижениях в овладении знаниями, умениями и навыками, степени сформированности профессионально значимых личностных качеств, что позволяет преподавателю контролировать эффективность своих педагогических воздействий и вносить коррективы, а студентам дает возможность видеть свой прогресс в обучении и предпринимать действия по самообразованию и самовоспитанию.

Основными функциями, реализуемыми данным компонентом являются:

- информационная (сообщение данных об уровне сформированности социально-профилактической компетентности);
- контролирующая (сравнение результатов сформированности социально-профилактической компетентности с требованиями, диктуемыми целью);
- компенсационная (восполнение недостатков сформированности социально-профилактической компетентности);

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н.
2. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний. *Педагогика*. 2011; 5: 3 – 21.
3. Глазырина Л.А. Социально-профилактическая компетентность учителя как фактор его профессиональной социализации. *Начальная школа плюс До и После*. 2012; 10: 1 – 4.
4. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. *Психология высшей школы. Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза*. Минск: Высшая школа, 1978.

References

1. *Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')»*. Utverzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 g. № 544n.
2. Fel'dshtejn D.I. Psihologo-pedagogicheskie dissertacionnye issledovaniya v sisteme organizacii sovremennyh nauchnyh znaniy. *Pedagogika*. 2011; 5: 3 – 21.
3. Glazyrina L.A. Social'no-profilakticheskaya kompetentnost' uchatelya kak faktor ego professional'noj socializacii. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2012; 10: 1 – 4.
4. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyucheve ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.
5. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologiya vysshej shkoly. Osobennosti deyatel'nosti studentov i prepodavatelej vuza*. Minsk: Vysshaya shkola, 1978.

Статья поступила в редакцию 24.05.18

УДК 37.035.7

Drobyshev V.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia), E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru*

Drobysheva O.M., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar, Russia), E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CITIZENS ENROLLED FOR MILITARY TRAINING PROGRAMMES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article defines a problem of training military personnel at the present stage of transformations that take place in Russia and the education system. The definition of the professional orientation of citizens studying in military training programs at civilian universities is given, its structure is presented. The possible directions of the teaching staff on the development of professional orientation of students are determined. The paper reveals a method of determining the level of development of professional orientation of citizens enrolled in military training programs and its results. The program of development of professional orientation of the citizens trained in the programs of military training and its results is offered.

Key words: citizen, education, military training program, professional orientation.

В.И. Дробышев, канд. пед. наук, нач. учебной части – зам. начальника военной каф., Кубанский государственный аграрный университет, г. Краснодар, E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru

О.М. Дробышева, канд. мед. наук, доц., Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, E-mail: valeriy.drobyshev.70@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ГРАЖДАН, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье определена проблема подготовки военных кадров на современном этапе преобразований, происходящих в стране и системе образования. Дано определение профессиональной направленности граждан, обучающихся по программам военной подготовки при гражданских вузах, представлена ее структура. Определены возможные направления профессорско-преподавательского состава по развитию профессиональной направленности обучающихся. Представлена методика определения уровня развития профессиональной направленности граждан, обучающихся по программам военной подготовки и её результаты. Предложена программа развития профессиональной направленности у граждан, обучающихся по программам военной подготовки и ее результаты.

Ключевые слова: гражданин, образование, программа военной подготовки, профессиональная направленность.

В период значительных преобразований, происходящих в нашей стране, возрастают требования к подготовке кадров по всем направлениям профессиональной деятельности. Затронули эти события и Вооруженные Силы Российской Федерации. Происходит обновление вооружения, изменяется организационно-штатная структура. В соответствии с преобразованиями и современных требований, кадровую основу Вооруженных сил Российской Федерации должны составить профессионалы. Одним из направлений решения данной проблемы являются военные кафедры и учебные военные центры при гражданских вузах.

Диплом об окончании военного или гражданского вуза по военно-учетным специальностям не означает, что гражданин готовый специалист в данной профессии. Да, он имеет определенные знания, умения, навыки, но готов ли он продолжать службу в Вооруженных силах Российской Федерации? И может пройти немало времени, когда они ответят на вопрос: А нужно ли мне эта профессиональная деятельность? Специалисты, готовые посвятить себя определенному виду деятельности, нужны уже сегодня. И государство заинтересованно, чтобы выпускники вузов продолжали свою профессиональную деятельность по специальности, полученной в образовательном учреждении ни на год и даже не на три, а значительно больше, ведь оно затрачивает значительные средства на их подготовку. Следовательно, чтобы не ломать чьи-то судьбы и избежать ненужных затрат государства, необходимо решать вопрос развития профессиональной направленности студентов в образовательном учреждении на-

чиная с первого курса. Авторы провели ряд исследований, цель которых была определить, какие ставят перед собой приоритеты граждане, обучающиеся по программам военной подготовки при гражданских вузах, насколько они заинтересованы в своей дальнейшей специальности, что ими движет и что можно предпринять в развитии их профессиональной направленности в вузе.

Проведённые социологические исследования позволили выявить приоритеты ценностей образования и их изменения в зависимости от года обучения (таблица 1).

Ко второму курсу значение профессионализма, как правило, снижается и это связано, прежде всего, с тем, что на этот момент студенты изучают общеобразовательные дисциплины, что снижает интерес к обучению. Так как, обучаясь на первом курсе, они ожидают изучать, прежде всего, учебные дисциплины по выбранной специальности, иметь при себе оружие, стрелять, чуть ли не каждый день, водить грозную армейскую технику, то есть жить армейскими буднями. А на практике часто у них возникает вопрос: «А зачем эти дисциплины мне нужны?» Вследствие чего начиная с первого курса кураторам групп и профессорско-преподавательскому составу необходимо постоянно проводить связь изучаемой дисциплины с профессией обучаемого. Уделить внимание развитию у них профессиональной направленности, развивая мотивы, интересы и склонности к будущей профессии, определить идеалы – всё это в комплексе будет побуждать обучаемых к профессиональной деятельности.

Таблица 1

Основные приоритеты ценностей современных граждан, обучающихся по программам военной подготовке при гражданском вузе, %

Ценности образования	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Профессионализм	18	14	18	22	25
Творчество	33	45	32	25	18
Нравственность	5	8	15	27	30
Индивидуальность	29	21	20	13	13
Правосознание	15	12	15	13	14

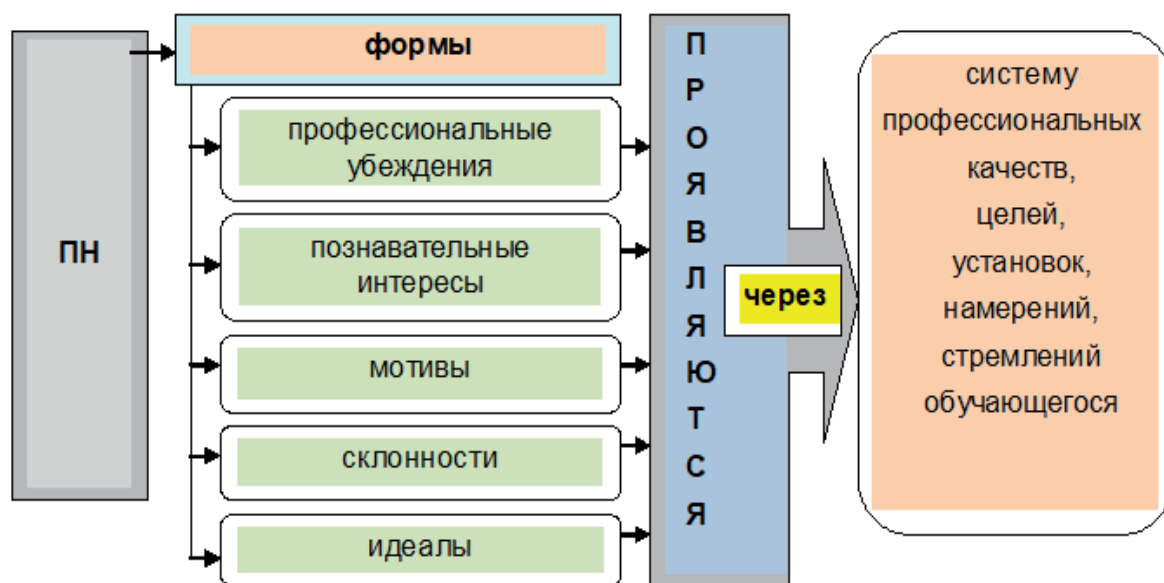


Рис. 1. Основные структурные компоненты профессиональной направленности обучающихся

В своих работах В.И. Дробышев и его соавторы определяют, что *профессиональная направленность – это система сформированных устойчивых мотивов, интересов, потребностей, склонностей, идеалов, побуждающих к профессиональной деятельности, проявляется в сформированных свойствах личности необходимых для профессиональной деятельности* [1].

Отечественными педагогами и психологами, изучающими вопросы военно-профессиональной направленности, определено, что структура профессиональной направленности военнослужащего есть целостное образование, состоящее из определенных взаимодействующих и взаимовлияющих форм. Основными её формами являются: военно-профессиональные убеждения, познавательные интересы, мотивы, склонности, идеалы, проявляющиеся в профессиональной деятельности через систему профессиональных качеств, целей, установок, намерений, стремлений. В своей совокупности все они функционируют как целостная динамическая система.

Исследователями в области профессиональной направленности определена структура профессиональной направленности граждан, обучающихся по программам военной подготовки при гражданских вузах (рисунок 1).

Профессиональные убеждения можно рассматривать как совокупность представлений о профессии и необходимых лично значимых качествах, также профессиональные знания и умения, отношение к ним, побуждения, определяющие профессиональную активность в сфере деятельности и стремление к развитию профессиональных качеств. Происходящие преобразования в системе образования и переход на новые стандарты решает одну из составляющих профессиональной направленности – это получение профессиональных знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности.

Познавательный интерес – это мотивационная установка, отражающая готовность человека осуществлять деятельность, вызывающую у него этот интерес. Основным объектом учебного интереса является содержание занятий по специальности, изучение учебного материала во время самостоятельной подготовки. Поскольку интерес формируется в процессе взаимодействия преподавателя и обучающихся, возникновение интереса зависит от профессионального мастерства и авторитета преподавателя, которые сами могут быть источниками интереса. Более того, интерес может эволюционировать, превращаясь в направленность личности. Преподаватель должен стремиться, стать и быть именно тем положительным образцом каких хотел бы себя видеть обучающейся.

Мотив является внутренним побудителем деятельности, придающим ей личностный смысл.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы найти наиболее адекватные для обучающихся мотивы, тем самым побуждая их к дальнейшему получению знаний по данной специальности.

Определяя склонности как проявление внимания к избранной деятельности, благодаря чему становится понятным, почему студенты стремятся реализовать свои намерения в выбранной профессиональной деятельности преподавателю необходимо поставить обучающегося в различные рамки исполнения служебных обязанностей по выбранной специальности. Положительное отношение к деятельности может быть обусловлено также и такими факторами как заработная плата, режим труда, возможность получения жилья, различные льготы, красивая форма, востребованная специальность, красивые парадные ряды и так далее. Важно распознать, показать склонности обучаемого к данной профессии и показать, что на самом деле представляет собой данная профессия, что она не только определенная красота, но есть в ней и определенные тяготы и лишения и их порой значительно больше, кроме этого, это может быть и необходимость пожертвовать собой ради защиты своей Родины и своего народа (таблица 2).

Таблица 2

Характеристика морально-психологических и духовно-нравственных качеств граждан, проходящих обучение по программам военной подготовки

Критерии	%
Гордятся будущей профессией	58
Готовы к участию в боевых действиях в горячих точках	61
Готовы к участию в боевых действиях с внешним врагом	76
Уверены в выполнении поставленных задач, в том числе боевых	56
Готовы к самопожертвованию во имя Отечества	37

Граждане, проходящие обучение по программам военной подготовки, осознают опасность воинской службы для жизни в боевых условиях, при этом к участию в боевых действиях готовы чуть более половины, 56% уверены в выполнении поставленных боевых задач и победе над врагом, но темнее менее всего 37% студентов готовы пожертвовать своей жизнью во имя Отечества.

У каждого есть моральные представления о долге, о лежащих на нем обязанностях, которые также регулируют его поведение, именно идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения в условиях профессиональной деятельности. Идеал служит образцом. В качестве идеала может быть взят настоящий профессионал, мастер своего дела, специалист высокого уровня, изобретатель или рационализатор. Такие примеры

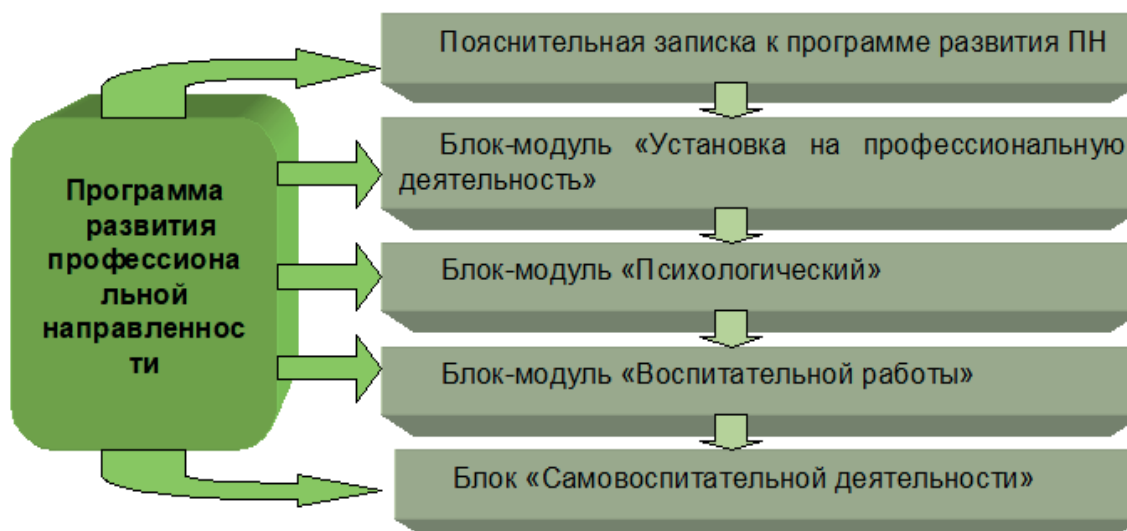


Рис. 2. Содержание программы «Развития профессиональной направленности граждан, обучающихся по программам военной подготовки»

очень действенно влияют на формирование и развитие профессиональной направленности современных студентов. Используя в комплексе методики:

- определения направленности личности ориентационную анкету Б. Басса (34,03% граждан, прежде всего, ориентированы на прямое вознаграждение и удовлетворение своих потребностей безотносительно результатов работы и всего 13,89% заинтересованы в решении деловых проблем);

- для ранжирования наиболее значимых терминальных и инструментальных ценностей использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (значимыми, среди терминальных ценностей являются: любовь; материально обеспеченная жизнь. На последних позициях: познание, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь, красота природы и искусства [3]. Среди инструментальных ценностей, значимые: воспитанность, образованность, ответственность, жизнерадостность);

- в целях изучения и выявления потребности в достижениях, индивидуальных особенностей мотивации достижения человеком уровня потребности в достижениях методика Ю.М. Орлова (18,8% мотивированны на успех, 73,6% мотивированы на избегание неудач) [4];

- при помощи методики В. Гербачевского, непосредственно в ходе эксперимента, определены опорные мотивы, на основе которых происходит вовлечение «Я» индивида в ту или иную деятельность и формирование его уровня притязаний. (33,5% готовы к выполнению сложных заданий, связанных с проявлением волевого усилия, с возможным риском для жизни. Согласно результатов теста 65,5% не готовы к решению трудных целей, связанных с риском для жизни. Около 38% в целях выполнения поставленных задач с высоким результатом способны мобилизовать свои усилия. Не готовы к полной самоотдаче при достижении целей 62%).

Поэтому в интересах совершенствования самореализации граждан, обучающихся по программам военной подготовки, как специалистов в будущей профессии, кроме предложенных направлений авторами разработана программа по активизации процесса развития профессиональной направленности. Авторами была оптимизирована программа разработанная В. И. Дробышевым и А. Н. Томилиным [5, с. 164]. Данная программа реализуется при проведении кураторских часов во время единого военного дня. Программа включает пять блоков (рисунок 2).

- установочный блок-модуль (целенаправленное влияние на личность: формирование мировоззрения, убеждений, идеалов, развитию интереса, склонностей, желаний; а также к целенаправленной и эффективной деятельности);

- психологический блок-модуль (изучение теории профессиональной направленности);

- блок-модуль воспитательной работы (формы воспитательной работы университета, кафедры, учебного военного центра);

- блок-модуль самовоспитательной деятельности (применение Программы развития профессиональной направленности).

Необходимо учитывать, что процесс развития профессиональной направленности происходит по восходящей спирали. Данные проведенного эксперимента позволяют утверждать, что развития профессиональной направленности проходит более эффективно, если в нем принимают активное участие все управленческие системы как кафедры или учебного центра, так и университета и различные другие государственные и образовательные структуры.

При организации образовательного процесса необходимо учитывать данные структурные направления и развивать профессиональную направленность граждан, проходящих обучение по программам военной подготовки при гражданских вузах, не забывая о том, что и они являются участниками этого процесса. Развивать профессиональную направленность граждан необходимо на каждом учебном занятии и особенно на групповых упражнениях и практических, создавая различные проблемные ситуации, на групповых занятиях, при отработке практических вопросов. Именно на таких занятиях, прежде всего, граждане, проходящие обучение по программам военной подготовки, должны увидеть себя в данной профессии и определить, что необходимо им предпринять для становления их как профессионала. Результатом и целью программы процесса развития профессиональной направленности является устойчивое, целесообразное изменение психологического состояния граждан, находящее свое выражение в достижении определенного уровня знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств. Задачей профессорско-преподавательского состава сводится к тому, чтобы помочь гражданам, обучающимся по программам военной подготовки при гражданском вузе, ее понять и правильно применить.

Библиографический список

1. Дробышев В.И., Трубников В.Г., Панин В.О. Вопросы определения профессиональной направленности граждан, проходящих обучения по программам подготовки офицеров запаса. *Сборник статей Международной научно-практической конференции от 10.12.2017 г. «Проблемы эффективного использования научного потенциала общества»*. Уфа: НИЦ «Аэтерна». 2017: 121.
2. Дробышев В.И. *Педагогические условия развития профессиональной направленности воинов-контрактников при прохождении военной службы*: монография. Краснодар: Издательство КубГАУ, 2017.
3. Психологические тесты. В 2 т. / Под редакцией А.А. Карелина. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002; Т. 1.
4. Орлов Ю.М. *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза*. Москва, 1984.
5. Дробышев В.И., Томилин А.Н. *Технология активизации процесса развития военно-профессиональной направленности воинов-контрактников*: монография. Краснодар: Издательство КубГАУ, 2015.

References

1. Drobyshev V.I., Trubnikov V.G., Panin V.O. Voprosy opredeleniya professional'noj napravlenosti grazhdan, prohodyaschih obucheniya po programmam podgotovki oficerov zapasa. *Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii ot 10.12.2017 g. «Problemy effektivnogo ispol'zovaniya nauchnogo potenciala obschestva»*. Ufa: NIC «A'eterna». 2017: 121.
2. Drobyshev V.I. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj napravlenosti voinov-kontraktnikov pri prohozhdenii voennoj sluzhby*: monografiya. Krasnodar: Izdatel'stvo KubGAU, 2017.
3. Psihologicheskie testy. V 2 t. / Pod redakciej A.A. Karelina. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2002; T. 1.
4. Orlov Yu.M. *Potrebno-motivacionnye faktory `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza*. Moskva, 1984.
5. Drobyshev V.I., Tomilin A.N. *Tehnologiya aktivizacii processa razvitiya voenno-professional'noj napravlenosti voinov-kontraktnikov*: monografiya. Krasnodar: Izdatel'stvo KubGAU, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 371

Zavgorodnyaya Ye.A., postgraduate, Gzhel State University (Gzhel, Russia), E-mail: zavgorodni@mail.ru

NEW DIRECTIONS OF POLICY IN THE SEGMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN REPUBLIC OF KOREA. The work describes new directions of government policy in field of vocational education and training in Republic of Korea and their positive effect for development of this segment of educational system. Due to the fact that currently the Government of Republic of Korea pays special attention to the improvement of prestige of the professional education among young generation, it takes special measures to change the attitude to this type of education in the Korean society. The new directions of the educational policy put a special emphasis on training employees for particular industries and setting basic criteria for employment and salary level. The article provides short explanation per each direction and its effectiveness to fulfill the task of the Korean Government.

Key words: vocational education and training, Republic of Korea, competency, employment, national policy, national certification.

E.A. Загородняя, аспирант ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», г. Гжельск,

E-mail: zavgorodni@mail.ru

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

В данной статье описываются новые направления политики в сфере профессионального образования и подготовки в Республике Корея и их положительный эффект на развитие данного сегмента системы образования. В связи с тем, что в настоящее время правительство Республики Корея уделяет особое внимание повышению престижу профессионального образования среди молодежи, оно принимает меры по изменению отношения к данному типу образования в корейском обществе. В частности, новые направления политики в области профессионального образования делают акцент на подготовке кадров для конкретных отраслей промышленности и установке базовых критериев при приеме на работу и для определения заработной платы. Данная статья дает краткое представление об особенностях каждого из данных направлений и их эффективности для выполнения поставленной правительством задачи.

Ключевые слова: профессиональное образование и подготовка, Республика Корея, компетенция, трудоустройство, государственная политика, государственная сертификация.

Начиная с 1990-х гг. XX века Республика Корея добилась впечатляющих социально-экономических результатов и признана одной из самых быстроразвивающихся стран в мире. В настоящее время Республика Корея представляет собой 15-ю по величине экономику в мире с ВВП, составляющим около 1,457 трлн. долларов США (около 27600 долларов США на душу населения). Не в последнюю очередь такой успех обусловлен тому вниманию, которое правительство Республики Корея уделяло и продолжает уделять развитию профессионального образования и подготовки в стране [1].

Государственная политика в отношении профессионального образования и подготовки в Республике Корея начала

проводиться в полном объеме с 1960-х гг. XX века в рамках реализации Государственного пятилетнего плана экономического развития. Как показано в таблице 1, правительство играло ключевую роль в развитии профессионального образования и подготовки практически с момента принятия вышеуказанного Плана.

К основным особенностям системы профессионального образования и подготовки в Республике Корея относятся:

- 1) В традиционном корейском обществе получение образования является задачей наивысшего приоритета.
- 2) Существующие системы профессионального образования и подготовки в основном регулируются правительством.

Таблица 1

Основные этапы развития профессионального образования и подготовки в Республике Корея

Период, гг.	Особенности периода	Основные задачи
1960-1970	Принятие Государственного пятилетнего плана экономического развития.	- Полномасштабное проведение правительством политики в области профессионального образования. - Расширение числа профессиональных средних школ и ВУЗов для подготовки технических кадров в процессе модернизации промышленности.
1970-1990	Переход от трудоёмкой к высокотехнологичной промышленности.	Акцент на количественное развитие системы образования.
1990-2000	Переход от высокотехнологичной к наукоёмкой промышленности.	Переход от количественного к качественному развитию системы образования.
2000 – н.вр.	Сближение наукоёмкой промышленности и сферы информационных коммуникаций и технологий.	Укрепление значения профессионального образования для перехода к обществу, основанному на компетенции кадров.

3) В настоящее время правительство Республики Корея придаёт очень большое значение повышению престижа профессионального образования [2; с. 247].

В этой связи уместно остановиться на новых направлениях политики в сфере профессионального образования и подготовки в Республике Корея, среди которых выделяются следующие.

1. Внедрение системы по подготовке квалифицированных кадров, отвечающих нуждам конкретных отраслей промышленности.

2. Принятие профессиональной компетенции работника в качестве основного критерия при приеме на работу и определении заработной платы.

Ключевой мерой в реализации данных направлений становится разработка и применение системы «Государственные стандарты компетенций». Основной контекст создания системы «Государственные стандарты компетенций» (или сокращенно «системы ГСК») в Республике Корея – это стремление создать общество, ориентирующееся главным образом на профессиональную (практическую) компетенцию работника в отличие от общества, ставящего во главу угла академические знания, получаемые в ВУЗе.

Основной разработкой системы ГСК в Республике Корея являются следующие факторы:

1. В настоящее время из-за проблем, связанных с трудоустройством и неопределенностью в отношении будущего места работы, большинство молодых людей стремятся приобрести квалификацию, связанную с такими сферами работы, как иностранные языки и информационные технологии, или получить опыт работы за рубежом.

2. На рынке труда наблюдается избыточное предложение рабочей силы с высшим образованием, и поэтому люди начинают трудовую деятельность в более позднем возрасте, чем раньше, в то время как несоответствие между выполняемой работой и уровнем образования не уделяется должного внимания.

Таким образом, основными чертами системы ГСК являются:

- общегосударственная система стандартов знаний и практических навыков, необходимых для работы по конкретной специальности;

- научные и системные стандарты для измерения компетенции сотрудника, такие как возможности планирования, профессиональные знания, работа и способность анализа рынка;
- подготовка высококвалифицированных кадров для удовлетворения требований и запросов со стороны работодателей.

В рамках системы ГСК все отрасли промышленности подразделяются на 24 секции, 77 подразделений, 226 групп и 856 классов, охватывающих абсолютно все компании в стране.

Стандартные уровни системы ГСК варьируются от базовых знаний, необходимых в каждой отрасли, таких как грамотность и умение производить расчеты, до создания новых теорий с использованием самых передовых знаний в каждой отрасли.

Как показано в таблице 2, система ГСК является всеобъемлющим стандартом, который доступен для работодателей, учебных заведений профессионального образования и органов аттестации.

Таким образом, преимуществами системы ГСК для всех заинтересованных сторон являются:

- работодатели получают официально утвержденные критерии для справедливой и точной оценки работы каждого сотрудника;

- сами сотрудники получают возможность проверить уровень собственной компетенции, используя инструменты самодиагностики, доступные на официальном сайте системы ГСК в Интернете.

Ожидается, что повсеместный запуск системы образования на базе системы ГСК приведет к положительным изменениям в различных аспектах от учебной программы до оценки преподавателей, сотрудничества в области промышленности и образования. [3, с. 74–76]. Ещё одной важной мерой, направленной на реализацию новых направлений политики в сфере профессионального образования и подготовки в Республике Корея, является введение комбинированной системы «Работа-учеба», основанной на концепции «Обучение непосредственно по месту работы» с некоторыми изменениями, соответствующими системе профессионального образования и подготовки Республики Корея.

Ключевыми особенностями данной системы являются:

1) Компания, выбранная правительством, предоставляет учебный план на базе системы ГСК и учебную литературу для слушателей. По завершении программы стажеры могут получить государственную сертификацию в соответствии с результатами обучения, которые оцениваются непосредственно компанией.

2) Отобранные в качестве стажеров молодые соискатели и студенты проходят стажировку либо в самих компаниях, либо определенных для стажировки учебных заведениях для повышения квалификации.

3) В то время, как существующие программы обучения на местах занимают не более 6-ти месяцев, срок обучения по новой системе составит 1–4 года, что сопоставимо с долгосрочными учебными программами.

4) Для стимулирования использования данной системы на рынке труда, стажерам, прошедшим полный курс обучения, предоставляется возможность получения степени или сертификации.

Комбинированная система обучения «Работа-учеба» является возможностью сотрудничества как для молодых людей в поисках работы, так и для работодателей. В рамках этой системы стажерами являются официальные сотрудники, которые защищены соответствующими положениями закона, прежде всего трудового законодательства. Таким образом, такие условия трудовых договоров стажеров, как заработная плата, условия увольнения, страховка и др., гарантируются в той же мере, как и штатным сотрудникам. Между тем, существуют некоторые условия для компаний, которые хотят присоединиться к комбинированной системе обучения «Работа-учеба». В частности, приоритет отдается отраслям промышленности с высоким спросом на квалифицированную рабочую силу, возможностью предлагать стажировку и рабочие места с достойной оплатой труда по тем направлениям, для которых в настоящее время не предоставляется надлежащей программы обучения.

Таким образом, посредством анализа задачи и собеседования с работодателями разрабатываются и предоставляются образовательные и обучающие программы, адаптированные к нуждам конкретных компаний [3; с. 78 – 80]. В заключение стоит упомянуть о введении новой Системы подготовки кадров, ориентированной на нужды конкретного региона и отрасли – это политика, направленная на устранение нехватки рабочей силы на малых и средних предприятиях (МСП) Республики Корея и повышение уровня занятости. В соответствии с этой новой политикой существующая система подготовки кадров будет реформирована и унифицирована в связи с низкой эффективностью предлагаемых учебных программ для безработных граждан и снижением спроса на учебные программы для работников МСП. Основными задачами Системы подготовки кадров, ориентированной на нужды конкретного региона и отрасли, являются:

Таблица 2

Применение системы ГСК

Работодатели	Учебные заведения	Органы аттестации
<ul style="list-style-type: none"> - Разработка модели непрерывного продвижения по службе; - Разработка перечня вопросов для первоначального трудоустройства, определения на должность и продвижения по службе; - Инструмент для самооценки результатов/эффективности работы сотрудником. 	<ul style="list-style-type: none"> - Разработка курсов профессионального образования и подготовки; - Разработка учебных планов и учебной литературы; - Разработка стандартов обучения. 	<ul style="list-style-type: none"> - Установление нового типа квалификации; - Разработка и реформация принципов квалификации; - Подготовка вопросов и методик для тестов по оценке квалификации.

1. Предоставление компаниям и отраслям образовательных и учебных программ, адаптированных к их фактическим потребностям в персонале.

2. Содействие участию т.н. «соискателей, не имеющих преимуществ» (например, женщин с перерывом в трудовом стаже, людей пожилого возраста) в учебных программах с целью увеличения квалифицированных кадров для МСП и повышения уровня занятости.

Создание новой Системы подготовки кадров – это стремление к внедрению таких систем промышленного производства, которые отвечают фактическим потребностям в человеческих ресурсах в компаниях определенного региона. Таким образом, в этом отношении система управления кадрами будет функционировать на системной основе.

Библиографический список

1. *Модуль страны: Южная Корея. Международный отдел распознавания.* Nuffic, Гаага, 2013.
2. Тен Е.П. Особенности становления и развития высшего образования Республики Корея. *Проблемы современного педагогического образования.* 2014; 46 – 4.
3. Ли Янг Хён. Профессионально-техническое образование и обучение в Корею. *Корейский исследовательский институт для профессионально-технического образования & обучения (KRIVET): материалы исследований,* 2000.
4. Ли Йонг-скоро, парк Дун Ёль ли му Кён, пел Цзинь мА. Политика в области профессионально-технического образования в Республике Корея: прошлое, настоящее и будущее. *Корея: научно-исследовательский институт профессионального образования & обучения (KRIVET),* 2017.

References

1. *Modul' strany: Yuzhnaya Koreya. Mezhdunarodnyj otdel raspoznavaniya.* Nuffic, Gaaga, 2013.
2. Ten E.P. Osobennosti stanovleniya i razvitiya vysshego obrazovaniya Respubliki Koreya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2014; 46 – 4.
3. Li Yang H'yun. Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie i obuchenie v Kореe. *Korejskij issledovatel'skij institut dlya professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya & obucheniya (KRIVET): materialy issledovaniy,* 2000.
4. Li Jong-skoro, park Dun El' li mu Ken, pel Czin' mА. Politika v oblasti professional'no-tehnicheskogo obrazovaniya v Respublike Koreya: proshloe, nastoyaschee i budushee. *Koreya: nauchno-issledovatel'skij institut professional'nogo obrazovaniya & obucheniya (KRIVET),* 2017.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 37.034

Ignatova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia),
E-mail: IIgnatova@bgiik.ru
Sopunova S.G., postgraduate, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia),
E-mail: sopunova31@yandex.ru

TEACHER'S SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES AS A FACTOR OF THE SUCCESS IN EDUCATION OF OLDER STUDENTS. The author examines features of an educational process among high school children through the prism of the teacher's personal qualities. This is of particular importance in modern pedagogy, since the teacher has high demands for both professional and personal development. The author's structuring of personal qualities, based on the degree of their closeness to the teacher's personality or his professional skills makes it possible to orient the direction of pedagogical activity more clearly to achieve the maximum result. The totality of psychological and pedagogical characteristics, with the installation of a spiritual and moral aspect, in the opinion of the author, is able to significantly influence the effectiveness of the process of senior student education. A highly moral value reference, supported by a personal example of a teacher, provides modern education with a set of solved problems ranging from the formation of a harmoniously developed personality to the creation of a healthy society of the future.

Key words: pedagogical science, upbringing, spirituality, morality, teacher's quality, educational process.

И.Б. Игнатова, д-р пед. наук, проф., ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород, E-mail: IIgnatova@bgiik.ru
С.Г. Сопунова, аспирант, ФГОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» г. Белгород, E-mail: sopunova31@yandex.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье автор рассматривает особенности воспитательного процесса среди старших школьников через призму личных качеств педагога. Это имеет особое значение в современной педагогике, поскольку к педагогу предъявлены высокие требования как профессионального, так и личного плана. Проведённая автором структуризация личностных качеств, исходя из степени их близости личности педагога или его профессиональным навыкам, позволяет чётче ориентировать направление педагогической деятельности для достижения максимального результата. Совокупность психолого-педагогических характеристик с установкой на духовно-нравственный аспект, по мнению автора, способна в значительной мере повлиять на результативность процесса воспитания старшего школьника. Высоконравственный ценностный ориентир, подкрепляемый личным примером педагога, обеспечивает современное образование совокупностью решаемых задач в диапазоне от формирования гармонично развитой личности до создания здорового общества будущего.

Ключевые слова: педагогическая наука, воспитание, духовность, нравственность, качества педагога, воспитательный процесс.

Внимание современной педагогической науки к процессу духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения обусловлено политикой государства в области образования. Президент РФ В.В. Путин в своих посланиях к Федеральному собранию не раз подчёркивал необходимость уделять внимание нравственному воспитанию молодёжи, привлекать внимание к «богатому культурному наследию нашей страны». В таком контексте на плечи педагога ложится дополнительная ответственность за целостность и качество формирования системы духовно-нравственных ценностей, за передачу этих ценностей своим воспитанникам. Так, например, согласно концепции «Основы духовно-нравственного воспитания населения белгородской области» сказано, что «задача школы – противостоять влиянию среды, научить жизнестойкости, поддерживать, развивать человека в человеке и заложить механизмы саморазвития, адаптации, самозащиты становления самобытной личности, умеющей взаимодействовать с людьми, природой, культурой» [1].

Несмотря на то, что первичным источником воспитания человека является семья, в подростковом возрасте наблюдается отдаление от семейного уклада, поиск «самостоятельности» решений, мнений, действий. Отсутствие зрелого жизненного опыта может стать причиной многих деструктивных процессов в психике молодого человека. В то же время сформированная система ценностей позволяет не поддаваться эмоционально-чувственному дисбалансу, а напротив, позволяет трезво анализировать сложившиеся ситуации с позиций их влияния на дальнейшую жизнь. Учитывая данные факты, педагогам необходимо осознавать свою роль не только в образовательном процессе, но также в процессе воспитания, одним из важнейших направлений которого является духовно-нравственное воспитание.

Актуальность данного исследования заключается в том, что духовно-нравственное воспитание в условиях современности находится в прямой перспективе исследований современного педагогического знания. Ориентированность современной педагогики на всестороннее воспитание личности базируется, в первую очередь, на воспитании моральных и нравственных качеств личности, которые играют ключевую роль не только в процессе образования, но отвечает потребностям общества.

Результативность воспитательного процесса во многом зависит от опыта педагога, а также его профессиональных и личных качеств. Отход образовательного процесса от осознания педагога как «источника знаний» к восприятию его «личного примера» способствует повышению результативности воспитания, в том числе и духовно-нравственного. Это обуславливается тем, что влияние социального фактора на развитие личности на сегодняшний день выше, чем педагогического. Образ педагога, который своим примером (профессиональным, социальным, личным) олицетворяет реальный и достижимый вектор саморазвития личности становится важным аспектом современного воспитательного процесса.

Новизна данной работы состоит в систематизации и обобщении качеств педагога, которые, по нашему мнению, являются ключевыми для организации процесса духовно-нравственного воспитания старших школьников. Несмотря на обилие подходов к воспитательному процессу, внимание педагогу уделяется, зачастую, в контексте его профессионально-личностных качеств, в то время как за рамками исследований остаётся личность педагога как субъекта процесса образования и воспитания.

Целью данной работы является прогноз условий необходимых для результативного воспитательного процесса в современной школе через призму духовно-нравственных качеств педагога. В то же время, работа со старшими школьниками требует особого внимания, как педагога-воспитателя, так и всей образовательной системы. Если о приоритетных направлениях и стратегиях различных учебных заведений в области духовно-нравственного воспитания в современной педагогической науке сказано много, то внимание нашего исследования будет обращено на личностные характеристики педагога, которые представляют не меньший интерес.

Для достижения поставленной цели нами сформулированы следующие задачи:

- рассмотреть социальные и общественно-личностные качества педагога;
- дать характеристику профессионально-педагогических качеств в контексте духовно-нравственного воспитания;
- определить личностные качества педагога и их влияние на процесс духовно-нравственного воспитания.

В современной педагогической научно-исследовательской литературе не прекращается поиск того единого и правильного

способа организации воспитательного процесса, при котором результатом будет формирование «высоконравственной личности». Во многом это связано с понятийным аппаратом, на уровне которого отмечается смешение понятий «этика», «эстетика», «культура», «нравственность», «мораль» и т. д. Так, например, К.Г. Миронов отмечает, «чтобы преодолеть эрозию морально-нравственных норм, необходимо четко ответить самим на вопрос, «что есть нравственность» и «что есть мораль»? То есть иметь объективное представление о морали и нравственности, а так же представление об источниках иерархий морально-нравственных ценностей. В соответствии с какой философской концепцией будет определяться, что является более высокой моральной ценностью, а что нет?» [2].

Следует отметить также, что оценочный критерий самого процесса духовно-нравственного воспитания очень сложно выразить посредством традиционной системы отметок. Показателем успешности воспитательного процесса являются качества личности воспитанника, которые будут характеризовать его в будущем: как специалиста, семьянина, товарища, коллегу и т. д. Этот факт затрудняет анализ результативности воспитания, однако не даёт повода отстраниться от воспитательного процесса или изменить приоритет образовательного процесса в пользу иных направлений деятельности.

Если мы не можем точно определить конечную точку педагогического воздействия, мы вполне способны определить начальную. Знаменитый педагог XIX века К.Д. Ушинский отмечал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [3]. Таким образом, центром воспитательной системы является педагог, от которого, в свою очередь, напрямую зависит организация воспитательного процесса, его тонкости и нюансы. Следовательно, совокупность личных качеств педагога является основополагающим в духовно-нравственном воспитании, поскольку система педагогических ценностей составляет прочную основу образования и воспитания. Как отмечает профессор И.Ф. Исаев: «Вплетение общечеловеческих ценностей – добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести – в палитру ценностей педагогических и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования» [4].

Исследователи выделяют три основные группы качеств педагога, сформированность которых оказывает положительное влияние на духовно-нравственное воспитание человека: социальные и общественно-личностные (идейность, гражданственность, нравственность, педагогическая направленность и эстетическая культура), профессионально-педагогические (теоретическая и методическая готовность к педагогической деятельности) и индивидуально-личностные (педагогическая наблюдательность, мышление, память, эмоциональная отзывчивость, волевые качества, особенности темперамента, состояние здоровья) [5]. Рассмотрим их более детально, применительно к духовно-нравственному воспитанию старших школьников.

Социальные и общественно-личностные качества педагога. Совокупность этих качеств позиционирует педагога как общественного деятеля, в том числе и в глазах школьников. Возрастные особенности старших школьников психологи определяют как период «бури и натиска»: «существует огромная потребность в признании собственной оригинальности, и хочется любимыми путями обратить на себя внимание... Обычно предъявляются жесткие моральные требования к взрослым и, особенно, к учителям» [6]. Таким образом, от педагога требуется не просто общественно-социальное позиционирование, которое сродни актёрскому мастерству, но действительное следование идеям гражданственности, патриотизма, развитой эстетической культуры и т. д. Любая фальшь будет замечена и, в таком случае неизбежным является падение авторитета педагога. Это делает воспитательный процесс нерезультативным, если вообще возможным. Педагог должен быть не простым и формальным лидером, но наставником в исконно русском понимании этого слова. А для того, чтобы «наставлять», необходимо самому испытывать субъективную потребность в передаче освоенного общественно-го опыта.

Рассматривая аспект социальных и общественных качеств личности педагога, следует отметить, что современные условия предоставляют школьнику доступ к обширной информационной базе, посредством функционирования глобальной сети. Содержание информации в интернете отличается разнообразием и качеством. С популяризацией социальных сетей, общение в

виртуальном пространстве стало преобладать над непосредственным, межличностным. Пользователи свободно обмениваются музыкой, аудио и видеoinформацией дистанционно. В результате, очень часто у подростков формируются определённые представления о «взрослой жизни» благодаря роликам в сети, «молодёжному» кинематографу и т. д. Как отмечают педагоги, «Материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме» [7]. Таким образом, социальным качествам педагога предстоит встретиться с условиями молодёжной среды, в которых педагог не должен оказаться «лишним», поскольку от этого зависит успех воспитательного процесса.

Профессионально-педагогические качества. Наряду с общественной позицией педагога, его профессиональные качества также должны соответствовать высоким установкам духовно-нравственного воспитания. Теоретическая и методологическая база знаний играет ключевую роль в воспитательном процессе, его организации. Структурированность образовательного пространства в этом аспекте является одним из показателей профессионализма педагога. Точное целеполагание, чёткая формулировка воспитательных задач, совместное следование педагога и школьника в воспитательном процессе – вот составляющие компоненты профессиональной культуры педагога. Иными словами, педагог должен быть готовым к ответу на любой вопрос в рамках воспитательного процесса (и даже за его рамками). Высокий профессионализм преподавателя служит для подростка вектором профессионального роста в будущем.

Отметим, что профессионализм педагога включает в себя гибкость и мобильность системы знаний, которая должна соответствовать изменяющимся условиям реальности. Иными словами, в структуре педагогического знания педагог должен обладать максимумом информации, которая не должна храниться в виде «мёртвой буквы», а постоянно обновляться, актуализироваться, расширять границы поля своего зрения.

Индивидуально-личностные качества педагога. В ходе образовательного процесса общение педагога со школьниками протекает не только в рамках учебной деятельности. Это означает, что во внеурочной деятельности внимание подростков бу-

дет приковано к индивидуально-личностным качествам педагога. Высота нравственной позиции (общественной, профессиональной) не должны делать его недоступным для простого межличностного общения. Успешность процесса духовно-нравственного воспитания во многом определяется желанием подростка задать персональный вопрос, разрешить личную нравственную проблему. В таких случаях, умение педагога выслушать, проявить сочувствие, понимание становятся ключевыми в индивидуальном порядке воспитания. Открытость для межличностного общения, умение и желание вести диалог на интересующие подростка темы являются очередным показателем успешности воспитательного процесса.

Следует отметить, что помимо совокупности качеств личности педагога, значительное влияние на воспитательный процесс оказывает культурная среда региона (области, края). Преподаватель является представителем этой культуры, необходимым структурным элементом её. Он аккумулирует представления о духовном и нравственном состоянии не только учебного заведения, но также всего населения региона. О культуре, как о «питательной среде» для развития экономических потенциалов области рассуждает профессор И.Б. Игнатова, которая выделяет качества личности «единство, духовность, нравственность, патриотизм, доверие, деятельное сочувствие, ответственность, солидарное общество немислимо без развитой культуры во всех ее проявлениях» [8].

Таким образом, в качестве выводов нашей работы, следует отметить, что успех духовно-нравственного воспитания старших школьников тесно связан с качествами личности педагога-воспитателя. Качества личности педагога, определяющие его как социального деятеля, профессионала своего дела, высоко нравственного человека – имеют отражение в системе духовно-нравственных ценностей его воспитанников. Потребность подростка в идеале для подражания, использованная в контексте воспитательного процесса – это значительный успех педагога в формировании нравственных и духовных качеств личности. Педагог, как представитель системы образования, а также культурной среды общества, является носителем духовно-нравственных традиций, что положительно сказывается на облике социума, а также является залогом его процветания.

Библиографический список

1. Игнатова И.Б., Калашникова С.Н. Концепция «Основы духовно-нравственного воспитания населения белгородской области» постановлением правительства области от 9 июня 2006 г. №130-пп. Available at: <http://www.zubstom.ru/docs/index-1244.html?page=18>
2. Миронов К.Г. Проблема категорий «Духовность» и «Нравственность» в «Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России». Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-kategoriy-duhovnost-i-nravstvennost-v-kontseptsii-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii>
3. Пучко К.М., Кулешова Е.В. Личность учителя как фактор нравственного воспитания школьников. *Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ*: сб. ст. по мат. LI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(51). Available at: [https://sibac.info/archive/guman/3\(51\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(51).pdf)
4. Исаев В. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Available at: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf>
5. Сухиташвили Л.С. Духовно-нравственные качества педагога как фактор успешности процесса воспитания личности. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/duhovno-nravstvennye-kachestva-pedagoga-kak-faktor-uspeshnosti-protsesta-vospitaniya-lichnosti>
6. Розенова М.И. Педагогическая психология: учебное пособие. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook658/01/part-013.htm>
7. Чихунова О.В. Роль педагога в духовно-нравственном развитии учащихся. Available at: <https://multiurok.ru/files/rol-piedagoghna-v-dukhovno-nravstviennom-razviti-uchashchikhsia.html>
8. Игнатова И.Б. Роль культуры в формировании солидарного общества. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24882007>
9. Воробьева Н.Л. Роль педагога в формировании духовно-нравственных качеств личности и активной жизненной позиции обучающихся. Available at: <http://aneks.spb.ru/dukhovno-nravstvennoe-vospitanie/rol-pedagoga-v-formirovanii-dukhovno-nravstvennykh-kachestv-lichnosti-i-aktivnoi-zhiznennoi-pozitsii-obuchaemykh.html>

References

1. Ignatova I.B., Kalashnikova S.N. *Koncepciya «Osnovy duhovno-nravstvennogo vospitaniya naseleniya belgorodskoj oblasti» postanovleniem pravitel'stva oblasti ot 9 iyunya 2006 g. №130-pp.* Available at: <http://www.zubstom.ru/docs/index-1244.html?page=18>
2. Mironov K.G. *Problema kategorij «Duhovnost'» i «Nravstvennost'» v «Koncepcii duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii».* Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-kategoriy-duhovnost-i-nravstvennost-v-kontseptsii-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii>
3. Puchko K.M., Kuleshova E.V. *Lichnost' uchitelya kak faktor nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov. Nauchnoe soobschestvo studentov XXI stoletiya. GUMANITARNYE NAUKI*: sb. st. po mat. LI mezhdunar. stud. nach.-prakt. konf. № 3(51). Available at: [https://sibac.info/archive/guman/3\(51\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(51).pdf)
4. Isaev V. F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya.* Available at: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf>
5. Suhitashvili L.S. *Duhovno-nravstvennye kachestva pedagoga kak faktor uspeshnosti protsesta vospitaniya lichnosti.* Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/duhovno-nravstvennye-kachestva-pedagoga-kak-faktor-uspeshnosti-protsesta-vospitaniya-lichnosti>
6. Rozenova M.I. *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie.* Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook658/01/part-013.htm>
7. Chihunova O.V. *Rol' pedagoga v duhovno-nravstvennom razviti-uchashchikhsia.* Available at: <https://multiurok.ru/files/rol-piedagoghna-v-dukhovno-nravstviennom-razviti-uchashchikhsia.html>
8. Ignatova I.B. *Rol' kul'tury v formirovanii solidarnogo obschestva.* Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24882007>
9. Vorob'eva N.L. *Rol' pedagoga v formirovanii duhovno-nravstvennykh kachestv lichnosti i aktivnoj zhiznennoj pozitsii obuchaemykh.* Available at: <http://aneks.spb.ru/dukhovno-nravstvennoe-vospitanie/rol-pedagoga-v-formirovanii-dukhovno-nravstvennykh-kachestv-lichnosti-i-aktivnoi-zhiznennoi-pozitsii-obuchaemykh.html>

УДК 37.012.1

Kenispaev Zh.K., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: kenispaev@mail.ru

Chupriyanova O.M., Head of Educational and Teaching Methods Office, Altai Regional Institute of Improvement of Professional Skill of Workers of Education (Barnaul, Russia), E-mail: 17proekt@gmail.com

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER AS A SUBJECT OF STUDY. The article is dedicated a study of the category of activity in pedagogy. The authors identify and analyze the scope and contents of the concept of "an activity" and pay attention to the specifics of a professional pedagogical activity. From the analysis of the category of professional competence of the teacher, the authors state that this concept is directly related to the concept of activity. Considering human activity as it a generic basis, the authors argue that as the subject of activity of people actively transforming the nature of the social world and itself. Human activity is a condition of his freedom, because it allows to realize his scientific, proven experience of understanding the order and harmony. A significant role in the analysis of the category of activity is played by philosophy, which, using its heuristic potential, identifies various aspects of human activity and justifies its methodological principles.

Key words: pedagogy, competences, activity, education, philosophy, person, professional activity.

Ж.К. Кениспаев, д-р филос. наук, проф. каф. философии и культурологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kenispaev@mail.ru

О.М. Чуприянова, начальник учебно-методического отдела, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования, г. Барнаул, E-mail: 17proekt@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена категории деятельности в педагогике. Авторы выявляют и анализируют объем и содержание понятия «деятельность» и обращают внимание на специфику профессиональной педагогической деятельности. На основе анализа категории профессиональных компетенций педагога авторы статьи утверждают, что это понятие непосредственно связано с понятием деятельности. Рассматривая деятельность человека в качестве его родового признака, авторы статьи утверждают, что как субъект деятельности человек активно преобразует природу, социальный мир и самого себя. Деятельность человека является условием его свободы, так как она позволяет реализовывать его научные, проверенные опытом представления о порядке и гармонии. Значительную роль в анализе категории деятельности играет философия, которая, используя свой эвристический потенциал, выявляет различные аспекты деятельности человека и обосновывает ее методологические принципы.

Ключевые слова: педагогика, компетенции, деятельность, образование, философия, человек, профессиональная деятельность.

Деятельность педагога основывается на его профессиональных компетенциях, которые формируются в процессе обучения, овладения человеком навыками педагогической работы. Понятие «компетенция» происходит от латинского слова «competere», которое означает «соответствовать», «подходить». В общем случае, быть компетентным означает хорошо знать определенное ремесло, осознанно осуществлять специализированный вид деятельности. Очевидно, что все виды профессиональной деятельности человека предполагают наличие у него соответствующих компетенций. В этой связи принято выделять так называемые профессиональные компетенции, которые представляют собой сформулированные официальным языком требования к человеку, претендующему заниматься определенным видом деятельности. Специализация человеческой деятельности стала следствием общественного разделения труда. Педагогическая деятельность в этом смысле не исключение – она выделилась в отдельный вид деятельности в ходе эволюции человеческого общества. «Общее образование, как и грамотность, – не самоцель, – пишут учёные, – в условиях естественного разделения труда каждому человеку приходится самоопределяться в выборе той или иной профессии или специальности. Важно учитывать, однако, не только экономическую эффективность разделения труда, но и личностные потребности наиболее полной **жизненной самореализации** в соответствии со своими способностями и интересами. Ясно, что такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть **профессионально компетентным**.... Категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. «Эмбрионы» всех этих качеств должны присутствовать не только в структуре и содержании общего образования, но и в структуре грамотности» [1, с. 64 – 65].

Таким образом, фундаментальным понятием, характеризующим отношение человека к окружающему миру, является деятельность. Категория деятельности в основном исследуется в

рамках философии, которая рассматривает ее сквозь призму различных форм человеческой активности [2]. Человек, выступая субъектом деятельности, активно преобразует природу, рассматривая последнюю в качестве объекта приложения своей силы. Если философские категории субъекта и объекта обозначают характер человеческой деятельности в самом широком смысле этого слова, то в частных науках они имеют отношение только к определенной предметной области. Педагогика, например, изучает субъектно-объектные отношения в сфере образования и воспитания. Но специфика педагогической деятельности заключается в том, что в процессе обучения устанавливаются, как правило, не субъектно-объектные, а субъектно-субъектные отношения. Последнее предполагает, что обучающийся школы или вуза – это не реципиент, не пассивный слушатель или наблюдатель, а индивид со своим взглядом на мир, жизненным опытом, с известным багажом знаний. В процессе педагогической деятельности все эти факторы, безусловно, должны учитываться преподавателем, если он желает достичь поставленной перед собой конкретной цели.

Если рассматривать деятельность с формально-логической точки зрения, то объем этого понятия включает в себя всю совокупность человеческой активности, как материальное производство, так и деятельность духовную. При формальном подходе отсутствует аксиологический аспект, то есть нас не интересуют последствия человеческой деятельности. А они могут быть самыми различными, от высокого полета мысли до самых деструктивных видов деятельности. Конечно, при анализе педагогической деятельности аксиологический аспект является основным, так как крайне важно знать и предвидеть возможные последствия применения той или иной технологии обучения. Педагогическая деятельность преследует цель формирования духовного мира человека, и для достижения этой цели ученые разрабатывают различные теоретико-методологические принципы. Например, известный отечественный ученый Г.П. Щедровицкий сформулировал и успешно применял в практике (не только педагогической) авторский метод интенсификации деятельности, которую назвал «Организационно-деятельностная игра» (ОДИ). «Организационно-деятельностная игра, – пишет Г.П. Щедровицкий, –

это новая форма организации и метод развития коллективной мыслительности. Такая способность ОДИ как универсальной формы имитации различных видов и типов коллективной мыслительности (МД, мышления, включенного в контекст практической деятельности) позволяет нам использовать ее с самым разным назначением и функциями. Какими именно — это зависит от типа и характера тех систем МД, которые «захватывают» ОДИ и стремятся использовать ее в своих целях. Если внешняя система-пользователь ОДИ будет, к примеру, производственной, то ОДИ получит производственно-практическое назначение и может выступить в качестве средства и метода разрешения производственных проблем и задач. Если же эта внешняя система-пользователь будет педагогической, то ОДИ может выступить в качестве средства и метода обучения и воспитания детей в школе» [3, с. 114 – 115].

Обращает на себя внимание универсальность методологического подхода Г.П. Щедровицкого, возможность использования принципов ОДИ для решения самых различных практических задач. Если от объема понятия деятельности перейти к его содержанию, то есть совокупности существенных признаков, то основными признаками деятельности являются активный, преобразовательный и творческий характер человеческого отношения к миру. В содержание понятия деятельности, как правило, включают самый широкий спектр признаков, которые характеризуют особый преобразующий способ реализации человеческого потенциала. Эта особенность является своеобразной границей между животными и человеком, первые также способны к активной деятельности, но они ограничиваются адаптацией к своей экологической нише. Анализируя человеческую деятельность, некоторые исследователи предлагают различать понятия деятельности и поведения. Поведение животных регулируется генетической видовой программой и имеет цель адаптацию к окружающей среде, оно основано на опыте и примитивных формах целесообразности. Поведение человека начинается там, где заканчиваются животные инстинкты, и начинает действовать культурная программа, детерминирующая его поступки. Человеческая деятельность возникает в результате длительной эволюции социальных отношений, а ее основные формы передаются социогенетически от поколения к поколению, что кардинально отличает общество от животного мира.

Человек в процессе деятельности стремится создать для себя наиболее комфортные условия жизни, то есть выходит далеко за пределы адаптационной деятельности. Более того, со временем активная преобразующая мир деятельность сама становится ценностью, так как позволяет человеку осуществлять его замыслы. Человек в качестве субъекта социальных отношений преобразует окружающий мир посредством социальной деятельности. Категория деятельности, как было замечено выше, является одной из основных как в философии, так и в педагогике. Под деятельностью в широком смысле этого слова понимают специфически человеческую активность, в результате которой человек изменяет как природную, так и социальную среду. В процессе деятельности человек не только изменяет окружающий мир, но и преобразует свою сущность. Кроме того, важной характеристикой человеческой деятельности является её коллективный характер, то есть в нее включены все элементы социальной системы. Таким образом, категория деятельности во многом объясняет сущность человеческой природы. В свое время немецкий философ Г. Гегель в «Феноменологии духа» показал эволюционные основы человеческой деятельности через категорию труда. По мнению философа, посредством деятельности человек опредмечивает свой дух, то есть материализует свой внутренний мир, пользуясь орудиями труда, он преобразует природу. Но более важным для Г. Гегеля выступает факт преобразования самого человека труда. Благодаря деятельности человек становится свободным, и эта идея в «Феноменологии духа» поясняется диалектикой сознания раба и сознания господина. Человеческая деятельность, таким образом, предстает не только как способ его отношения к природе, но как форма его свободы.

Философский анализ научных категорий — это обязательное условие формирования научной картины мира, он позволяет установить содержание понятия и его место в ряду других научных понятий. Определенная степень абстрактности всегда присуща научной теории, она выступает в качестве идеальной модели действительности. Деятельность человека представляет собой стремление воплотить в реальность теоретические модели, придать им материальную форму. Но жизнь гораздо более сложно устроена, чем любая научная теория, потому

что она находится в динамике, в постоянном изменении, а теория — это застывшая схема, определенный срез реальности. Педагогическая деятельность, под которой мы понимаем особый вид практики человека, представляет собой передачу опыта от старшего поколения к младшему. Такая форма деятельности предполагает наличие у человека соответствующих компетенций. «Мастер педагогического труда (ведущий учитель) — это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. Для подготовки специалистов, повышения квалификации педагогов следует акцентировать внимание на формулировании «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: как действовать в сложившейся ситуации; какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность. Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (предметной, методической, психолого-педагогической, социально-психологической), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. К сожалению, во многих случаях эта компетентность отсутствует, приводя к дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся). Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны, результатов творческой деятельности» [4, с. 137].

Значимость личности педагога в воспитании подрастающих поколений стала предметом осмысления уже в самых первых цивилизациях. Мыслители прошлого рассматривали человека в качестве субъекта деятельности, который, стремясь удовлетворить свои потребности, оказывает воздействие на объекты окружающей действительности. Педагогика по своей сути — это особая форма деятельности, которая имеет целью охватить человеческий мир в категориях добра, справедливости, нравственности, разумности. Истинные педагоги не только обучают принципам нравственной жизни, но и сами следуют им. Например, деятельность Сократа в Афинах — яркий пример утверждения своей жизненной позиции, он своим личным примером показал, как должен вести себя в обществе настоящий гражданин. Сократ, хотя и не оставил после себя письменных трудов, но стал символом единства педагогических принципов и жизни.

Наука как особый вид духовной деятельности и система знаний связана с общественно-исторической практикой людей, будучи ориентированной на решение определенных социальных задач, стремится дать целостное представление о мире, о материальных и идеальных процессах, об их взаимодействии, о познании и преобразовании действительности в ходе практической деятельности. Вопрос о месте и роли творческой деятельности человека, ее сущности и последствиях для природы и его самого — это наиболее актуальные темы прошлого века. В частности, отечественный ученый В. И. Вернадский рассматривал человека в качестве субъекта деятельности, способного оказывать влияние на эволюцию всей нашей планеты. Значимость человеческой деятельности, по мнению ученого, проявляется не только в ходе развития общества, но и обнаруживается в истории эволюции планеты Земля. Проблема человеческой деятельности концентрирует вокруг себя другие философские вопросы, поскольку любой из них предполагает в своем основании решение проблемы человека, его природы, положения в мире и обществе.

Педагогика как вид теоретической и практической деятельности человека имеет под собой философские основания. Философия осуществляет рефлексию над методологическими проблемами педагогики, помогая таким образом выявить наиболее эффективные способы организации педагогической деятельности. Педагогическая деятельность — это не строгое формальное следование устоявшимся правилам, а творческий процесс, постоянная работа над собой. «Педагогика, — пишет К.Д. Ушинский, — не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было

бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по её рецептам, то же почти можете высказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и сообразался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами» [5, с. 113].

Немаловажную роль играет категориальный аппарат педагогики, содержание и основные дефиниции которого формулируются в ходе диалога, научной дискуссии. Один из известных методологов отечественной науки, профессор Томского государ-

ственного университета А.К. Сухотин утверждал, что теория есть движение мысли по структуре объекта, а метод представляет собой движение мысли по структуре самой теории. Представляется, что философские основания педагогики можно было бы определить именно таким образом. Теоретическая педагогика – это движение мысли по структуре практической педагогической деятельности, а философия – это движение мысли по структуре самой теоретической педагогики. Современная педагогика, продолжая традиции фундаментальных исследований в области воспитания подрастающих поколений, нуждается в философском анализе своих фундаментальных категорий. Одной из фундаментальных категорий педагогики, нуждающейся в постоянной философской рефлексии, является категория деятельности.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*. Санкт-Петербург Питер, 2000.
2. Чешев В.В. Антропологический смысл категории «деятельность». *Вопросы философии*. 2016; 2: 22 – 32.
3. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды*. Москва: Шк. культ. полит., 1995.
4. Гершунский Б.С. *Философия образования*. Москва: МПСИ, 1998.
5. Ушинский К.Д. *Избранные труды*. Москва: Издательский дом Амонашвили, 1998.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika*. Sankt-Peterburg Piter, 2000.
2. Cheshev V.V. Antropologicheskij smysl kategorii «deyatel'nost'». *Voprosy filosofii*. 2016; 2: 22 – 32.
3. Schedrovickij G.P. *Izbrannye trudy*. Moskva: Shk. kul't. polit., 1995.
4. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moskva: MPSI, 1998.
5. Ushinskij K.D. *Izbrannye trudy*. Moskva: Izdatel'skij dom Amonashvili, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 378

Kibizova Ye.K., *postgraduate, Department of Pedagogy, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru*

FORMING LEGAL COMPETENCE OF GRADUATES OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article studies the development of actual professional and personal quality of graduates of higher educational institution with a special focus on its legal competence. The work defines ways and means of how to form legal competence in the system of higher professional education. Now there is an urgent question about the need for the “advanced” development of legal competence, methods and technologies, having mastered that graduate of higher educational institution will be able to achieve the legitimacy and correctness of educational relations in the new conditions. Actual problem situations create conditions for forming legal competences necessary in the process of training of the future teacher on the basis of modeling of various circumstances of a university life.

Key words: law, teacher, education, legal competence, legal knowledge, higher professional education.

E.K. Кубизова, аспирант каф. педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблемам развития актуального профессионально-личностного качества выпускников высшего педагогического образовательного учреждения – его правовая компетентность. В статье речь идет об определении путей и средств формирования правовой компетентности в системе высшего профессионального образования. Сейчас остро стоит вопрос о необходимости «опережающего» развития правовой компетентности, о методах и технологиях, освоив которые выпускник высшего педагогического образовательного учреждения сможет и в новых условиях самостоятельно добиться правомерности и корректности образовательных отношений. Актуальные проблемные ситуации создают условия формирования правовых компетенций, необходимых в процессе обучения будущего педагога на основе моделирования различных обстоятельств вузовской жизни.

Ключевые слова: право, педагог, образование, правовая компетентность, правовые знания, высшее профессиональное образование.

В современном обществе наблюдается тенденция актуализации правовых знаний и осознания их практической значимости и функциональности в профессиональной деятельности специалистов всех направлений, в том числе и педагогов. Обязательная интеграция правовых знаний в профессиональную деятельность будущего специалиста требует модернизации традиционной системы российского вузовского образования. В связи с этим одной из ведущих задач инновационных изменений российского образования, решаемой на фоне активной интеграции России в мировое образовательное пространство, является задача подготовки специалистов нового типа. Под специалистом нового типа в рамках данного исследования мы будем понимать специалиста-практика, который умеет самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, готов к решению нестандартных задач

и в этой связи обладает практико-ориентированными компетенциями, в полной мере реализуемыми в рамках правового поля профессиональной деятельности, определяемого параметрами законодательной базы специализированной деятельности, законодательной защитой деятельности специалиста, характером регулирующего вмешательства государства, обеспечивающего свободу и законность деятельности специалиста, а также уровень её адаптивности, при этом специалист нового типа должен быть способным к творческому преобразованию действительности, а также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Следует констатировать, что в образовательном пространстве возникает противоречие, которое связано с высокими требованиями к профессионально-правовой подготовленности

будущих педагогов и недостаточным уровнем их реализации в процессе обучения в высших педагогических образовательных учреждениях. В этой связи не вызывает сомнения актуальность и значимость исследования проблемы формирования правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения.

Отметим, что ряд научных исследований рассматривает компетентность как самостоятельно реализуемую способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, которая основана на учебном и жизненном опыте, ценностях и склонностях, приобретённых обучающимся.

Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний [1, с. 34]. М.А. Чошанов, считает, что компетентность заключается не только в обладании определённым спектром знаний, но и в постоянном стремлении их обновлять и использовать в конкретных условиях [2, с. 27].

Не менее интересно понимание компетентности у А.Г. Бермуса, который рассматривает её как системное единство, которое интегрирует личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты [3, с. 51]. В определении компетентности, по мнению А.М. Аронова, ключевым является готовность специалиста включиться в определённую деятельность [4, с. 35].

По мнению ряда учёных, правовая компетентность – это «составляющая профессиональной компетентности, определяющая правовую ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности, которая является характеристикой, отражающей способность решать социально-правовые проблемы субъектов образовательного процесса на основе ценностей, знаний, опыта деятельности, в соответствии с этическими принципами, приоритетом прав человека, социальными стандартами, профессиональными обязанностями будущего педагога, нормативными рамками деятельности» [5, с. 10].

Третьи под правовой компетентностью понимают «интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в обществе, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения» [6, с. 257].

Мы же считаем, что правовая компетентность – это результат овладения правовыми компетенциями, который включает и знание права, и практические умения как опыт правоприменения в профессиональной деятельности.

Следует заметить, что к современному педагогу предъявляются требования «сформированности ключевых компетенций для эффективного осуществления учебного процесса, организационно-результативного взаимодействия с участниками образовательных отношений, успешного управления своей педагогической деятельностью». В связи с этим, принципиально важным аспектом компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения является представление о нормативно-правовом обеспечении учебно-воспитательного процесса вуза, содержании правового регулирования системы образования.

В настоящее время правовая компетентность педагога определяется Конвенцией ООН о правах ребенка, Декларацией прав защиты ребенка, Национальной доктриной образования РФ, Федеральным законом «Об образовании в РФ», а также целым рядом документов регионального, муниципального уровня и локальными нормативными актами. Базовыми и концептуальными положениями указанных выше документов определяется необходимость овладения педагогами специальными компетенциями, которые обеспечивают качество образования и сопровождения различных категорий детей [7, с. 152]. Вместе с тем, их применение в образовательной практике является проблемным, потому что обуславливается субъективным выбором, личной оценкой и собственным поступком, совершаемым каждым педагогом как основным участником образовательного процесса.

Следует отметить, что при всех положительных моментах подготовки будущего педагога, следует отметить и негативные моменты. Значительным препятствием к изменению образовательных отношений является, в первую очередь, недостаточная готовность выпускников высшего педагогического образовательного учреждения к профессиональному росту, однако проблема гораздо серьезнее.

Результат стагнации в развитии правовой компетентности определяется тем, что педагоги, как правило, не знают содержания новых государственных актов в сфере образования, решают проблемные вопросы в образовательной сфере на основе интуиции или устаревших правовых норм, не владеют умением предотвращения правонарушений и конфликтных ситуаций в системе образования, не учитывают изменения факторов социально-экономического характера, а также не осознают риска поступков участников образовательного процесса.

Необходимо отметить, что выбирая методы и средства, которые будут способствовать развитию правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения, надо учитывать, что в педагогическом образовании эффективно реализуются разные учебные педагогические ситуации, которые, как представляется, нужно применять и для развития правовой компетентности. В таком случае, в соответствии с контекстным подходом, содержание образования должно носить «проблемный профессионально-ориентированный характер, связанный с педагогическими и правовыми аспектами образовательных отношений».

Исследования учёных подтвердили, что тип реализуемых в учебном процессе профессионально-ориентированных проблемных ситуаций должен соответствовать этапам развития компонентов компетентности [1, с. 53]. Учитывая выделение этапов формирования и развития правовой компетентности, можно сказать, что «типология проблемных ситуаций включает актуальные и перспективные проблемные ситуации. В свою очередь, перспективные проблемные ситуации обеспечивают развитие правовых компетенций будущей профессиональной деятельностью педагога, взаимодействия педагога и других участников образовательного процесса (учащихся, их родителей, коллег, руководителей). Перспективные проблемные ситуации формируют определённый ресурс прогностических методик, который позволяет в будущем действовать адекватно правовой ситуации» [8, с. 65].

В педагогическую модель развития правовой компетентности будущего педагога включены цели, задачи, методологические подходы, принципы их реализации, организационно-педагогические условия, этапы процесса развития, обеспечивавшие его методику и технологию, результат процесса.

Так, к организационно-педагогическим условиям необходимо отнести следующие позиции:

- процесс развития правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения направлен на освоение актуальных и перспективных компетенций в системе образовательных отношений;
- в учебном процессе используется комплекс профессионально-ориентированных проблемных ситуаций, различавшихся по проблемности, «содержательной направленности, средствам реализации и виду самостоятельной деятельности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения;
- осуществлять проектирование правовых ситуаций, определяющих профессиональный контекст правового образования студентов на основе интеграции содержания дисциплин базовых и вариативных частей учебных планов подготовки будущего педагога, ресурсов Центра образовательного законодательства и правовых Интернет-ресурсов.

В методику развития правовой компетентности входит комплексное освоение правовых компетенций путем реализации профессионально-ориентированных проблемных ситуаций. В качестве средств реализации комплекса проблемных ситуаций служат «самостоятельный информационный поиск правовой информации, мини-кейсы, профессионально-ориентированные диалоги, деловые игры, сетевые интернет-взаимодействия, технология адаптивного проектирования» [9, с. 73].

Необходимо подчеркнуть, что в связи с внедрением результатов исследования в практику педагогического образования может снизиться острота противоречий в развивающемся демократическом обществе, что, в свою очередь, будет способствовать снижению уровня криминогенности в образовании, степени рисков конфликтных ситуаций, повышению правовой культуры молодежи.

Таким образом, изучение процессов развития правовой компетентности выпускников высшего педагогического образовательного учреждения – это важная и современная проблема профессионального образования; предполагающая универсальные научно-исследовательские процедуры. Её решение станет предпосылкой повышения качества педагоги-

ческого образования, реализации подлинно демократических правовых основ образовательных отношений. Процесс развития интенсифицируется при реализации в учебном процессе, самостоятельной работе и педагогической практике будущего педагога проблемных ситуаций актуального и перспективного характера.

В заключение надо отметить, что при подготовке педагога и его адаптации в образовательном учреждении правовая компетентность как интегративное качество субъекта формируется как результат осуществления комплекса мер в образовательной сфере: аттестации, повышении квалификации и переподготовки, каждый из которых имеет свои особенности.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании. *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Вып. 5. Москва, 2007.
2. Чошанов М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения*: методическое пособие. Москва, 1996.
3. Бермус А.Г. *Введение в педагогическую деятельность*. Москва, 2013.
4. Аронов А.М. *Психология и педагогика. Лекции к курсу*. Красноярск, 2007.
5. Гаджиева П.Д. Актуальные вопросы подготовки будущего учителя права в условиях педагогического университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 10 – 11.
6. Гладченкова Н.Н. Правовая подготовка как условие становления профессиональной компетентности современного педагога. *Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия*. Материалы IV-ой Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2014: 256 – 260.
7. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 6: 151 – 154.
8. Аникина А.С. *Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Тагил, 2011.
9. Асильдерова М.М., Аминов У.К. Правовая компетентность как совокупность профессиональных установок педагога. *Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. К 100-летию великой октябрьской революции в России*. Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2017: 71 – 75.

References

1. Zeer `E.F. Ponyatijno-terminologicheskoe obespechenie kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*. Vyp. 5. Moskva, 2007.
2. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya*: metodicheskoe posobie. Moskva, 1996.
3. Bermus A.G. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Moskva, 2013.
4. Aronov A.M. *Psihologiya i pedagogika. Lekcii k kursu*. Krasnoyarsk, 2007.
5. Gadzhieva P.D. Aktual'nye voprosy podgotovki buduschego uchitelya prava v usloviyah pedagogicheskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 10 – 11.
6. Gladchenkova N.N. Pravovaya podgotovka kak uslovie stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo pedagoga. *Yazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya*. Materialy IV-oj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 2014: 256 – 260.
7. Kindyashova A.S., Volkova N.R. Pravovaya kompetentnost' kak strukturnyj `element kompetentnosti pedagoga. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 6: 151 – 154.
8. Anikina A.S. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti buduschego pedagoga s ispol'zovaniem kompleksa professional'no-orientirovannyh pravovyh zadach*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Tagil, 2011.
9. Asil'derova M.M., Aminov U.K. Pravovaya kompetentnost' kak sovokupnost' professional'nyh ustanovok pedagoga. *Gumanizaciya innovacionnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah: perspektivy i dostizheniya. K 100-letiyu velikoy oktyabr'skoj revolyucii v Rossii*. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2017: 71 – 75.

Статья поступила в редакцию 23.05.18

УДК 37

Kolesov A. Yu., postgraduate, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia), E-mail: al.kolesov@list.ru

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A BACHELOR STUDENT IN CLASSES ON ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION. The article presents a model of how to develop professional mobility of bachelor students in classes on adaptive physical education. This model is based on system-activity, competence, personality-oriented, subject-subject, contextual approaches. The practice of teacher's support is defined as a key mechanism for the formation of professional mobility. The specifics of the projected activity is that the most relevant forms of its implementation are extracurricular activities (curatorial hours), non-formal education and practice. The practice of support is carried out by means of technologies and technological methods, among which the leading ones are individual cards of professional self-development and portfolio.

Key words: professional mobility, higher education, professional activity, adaptive physical education.

А.Ю. Колесов, аспирант, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец,
E-mail: al.kolesov@list.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В данной статье представлена модель формирования профессиональной мобильности бакалавра по адаптивной физической культуре. Данная модель базируется на установках системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, субъект-субъектного, контекстного подходов. В качестве ключевого механизма формирования профессиональной мобильности определена практика сопровождения. Особенностью проектируемой деятельности является то, что наиболее релевантными формами ее осуществления является внеучебная деятельность (кураторские часы), неформальное образование и практика. Практика сопровождения осуществляется посредством корпуса технологий и технологических приемов, среди которых ведущими являются индивидуальные карты профессионального саморазвития и портфолио.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, высшее образование, профессиональная деятельность, адаптивная физическая культура.

Профессиональная мобильность относится к тем сложным личностным структурам, формирование и развитие которых не является обязательным в условиях профессиональной подготовки студентов по образовательным программам высшего обра-

зования. Профессиональная мобильность формируется в ходе профессиональной деятельности индивида, поэтому в сфере высшего образования представляется возможным развитие у обучающихся тех качеств и видов деятельности, которые состав-

ляют основу профессиональной мобильности. В данном контексте ключевой проблемой является поиск релевантных способов формирования профессиональной мобильности будущих бакалавров в условиях освоения ими образовательных программ высшего образования.

Разработанная модель формирования профессиональной мобильности бакалавра по адаптивной физической культуре включает в себя три блока: целеполагание, деятельность и результат.

Целеполагание включает в себя определение цели проектируемой деятельности, структуру профессиональной мобильности как инструмент детализации и сегментации проектируемой деятельности, а также комплекс методологических подходов, определяющих ведущий механизм проектирования деятельности. Целью модели выступает установка на формирование профессиональной мобильности студентов, в структуре которой выделяются пять компонентов: потребностно-мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный, социальных отношений. С учётом специфики формируемого личностного образования выделены следующие методологические подходы: системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, субъект-субъектный, контекстный.

С учётом установок данных методологических подходов может быть определен релевантный механизм формирования профессиональной мобильности будущего бакалавра по адаптивной физической культуре – практика сопровождения.

Данная практика была оформлена под влиянием гуманистической психологии и личностно-ориентированной педагогики (О.С. Газман [1], Ю.В. Слюсарев [2]).

Сущность практик сопровождения заключается в содействии индивиду преодолеть те или иные трудности, проблемы, которые несут пограничный характер, то есть обусловлены переходом личности из одного состояния в другое (несовершеннолетний – совершеннолетний, студент – работающий и др.), необходимостью адаптации в личности в какой-либо жизненной ситуации (обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в социально опасном положении и др.) (Л.В. Мардахаяев [3], Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына [4]). В основе практик сопровождения, отмечает И.А. Липский, лежит установка делегирования полномочий по преодолению тех или иных трудностей индивиду, испытывающих их, то есть технология сопровождения базируется на активности личности и стратегиях содействия преодолению определенных проблем, адаптации к новым условиям жизнедеятельности [5]. С.Г. Вершловский отмечает, что наряду с адаптационной и коррекционной функций, практика сопровождения выполняет также функционал развития личности [6, с. 7].

В современной науке разработаны различные дефиниции сопровождения: педагогическое, психологическое, научно-методическое, социальное. Как видно из приведенных основных дефиниций сопровождения, характерный признак данной практики определяется, во-первых, характером проблем, трудностей, во-вторых, спецификой используемого инструментария для их преодоления.

Для того чтобы определить, какие виды сопровождения позволяют эффективно сформировать профессиональную мобильность будущего бакалавра по адаптивной физической культуре, необходимо выделить виды деятельности студентов, посредством которых может быть реализовано данное личностное образование. Прежде всего, в качестве одного из основных видов деятельности следует выделить деятельность, связанную с самопознанием личности, рефлексией своего отношения к профессии. Следующий значимый вид деятельности в контексте исследуемой проблематики – планирование и осуществление самообразования, планирование карьеры. Также выражением профессиональной мобильности является деятельность, связанная с совершенствованием профессиональной компетентности, посредством подготовки и публикации научных статей, выступлений на научно-практических конференциях, посещение практико-ориентированных семинаров по проблематике адаптивной физической культуры. И, наконец, важным для формирования профессиональной мобильности является такой вид деятельности, как получение опыта социального взаимодействия с коллегами, руководством, обучающимися (инвалидами, лицами с ОВЗ) в ходе профессиональной деятельности.

В контексте исследуемой проблематики виды сопровождения и их содержание коррелируются с видами деятельности студентов, образующих основу профессиональной мобильности:

– психологическое сопровождение направлено на обеспечение развития профессиональной мотивации студентов, формирования профессиональной Я-концепции;

– педагогическое сопровождение ориентировано на информирование студентов о способах трудоустройства, системе должностей в области адаптивной физической культуре, способах аттестации, а также на обучение студентов стратегиям самообразования, планирования карьеры;

– научно-методическое сопровождение позволяет качественно организовать научно-исследовательскую деятельность студентов, проявляющуюся в написании и публикации научных статей, выступлениях на научно-практических конференциях, участии в практико-ориентированных семинарах;

– социальное сопровождение предполагает содействие овладению студентами стратегий профессиональной адаптации, профессиональной коммуникации в процессе получения ими опыта социального взаимодействия с коллегами, руководством, обучающимися (инвалидами, лицами с ОВЗ) в ходе профессиональной деятельности.

Особенностью проектируемой деятельности является то, что наиболее релевантными формами ее осуществления является внеучебная деятельность (кураторские часы), неформальное образование и практика.

Реализация указанных видов сопровождения осуществляется посредством корпуса технологий и технологических приемов:

– психологическое сопровождение – тренингов, диагностики, форсайтов, консультирования;

– педагогическое сопровождение – ментальных карт, индивидуальных карт саморазвития, портфолио;

– научно-методическое сопровождение – дайджестов, обличных технологий, воркшопов;

– социальное сопровождение – ситуативных, игровых, кейс-технологий, консультирования.

Ключевой технологией практик сопровождения являются индивидуальная карта профессионального саморазвития и портфолио студента.

Индивидуальная карта саморазвития включает в себя результаты самодиагностики и оценки наставником уровня развития профессионально важных качеств, а также индивидуальных профессиональных дефицитов, планирование стратегий и действий по преодолению выявленных затруднений, сроки реализации, а также подтверждение достигнутых результатов. Индивидуальная карта саморазвития составляется с учетом значимых в обучении и будущей профессиональной деятельности этапов. В частности, могут быть выделены этапы, когда в профессиональном обучении доминирует теоретическая подготовка, когда – практическая подготовка, а также планирование профессиональной карьеры по окончании срока профессионального обучения.

Если индивидуальная карта профессионального саморазвития описывает процессуальную составляющую педагогического сопровождения формирования профессиональной мобильности студентов, то технология портфолио позволяет систематизировать данную деятельность с позиции результата. Портфолио студента включает в себя следующие разделы. Первый раздел – информационный, включающий в себя базовую информацию о студенте. Второй раздел представляет собой резюме профессионально важных качеств будущего бакалавра. Данный раздел ориентирован на будущего работодателя. Третий раздел – образование, описывающий формальное, неформальное и информальное образование. Четвертый раздел – достижения.

Разработанная модель была апробирована на базе института физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». Хронологические рамки опытно-экспериментальной работы – второе полугодие 2015 года – первое полугодие 2018 года. В основу формирующего этапа эксперимента была положена практика сопровождения формирования профессиональной мобильности бакалавра по адаптивной физической культуре.

В качестве результата опытно-экспериментальной работы удалось доказать эффективность разработанной модели, что выразилось в положительной динамике уровней сформированности профессиональной мобильности у студентов экспериментальной группы. Обнаруженные различия между динамикой развития профессиональной мобильности у студентов контрольной и экспериментальной групп статистически значимы более чем на 0,1% уровне, то есть динамика развития профессиональной мобильности экспериментальной группы значительно отличается от динамики данного качества у студентов контрольной группы, что выступает подтверждением результативности проведенного формирующего эксперимента.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. *Классный руководитель*. 2002; 3: 6 – 33.
2. Слюсарев Ю.В. *Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1992.
3. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2005.
4. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. *Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века)*. Санкт-Петербург, 1997.
5. Липский И.А. *Социальная педагогика. Методологический анализ: учебное пособие*. Москва, 2004.
6. Вершловский С.Г. Проблемы гуманизации школьного образования. *Гуманизация образования. Теория. Опыт*. Санкт-Петербург: Питер, 1994: 5 – 15.

References

1. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizaciyu XXI v. *Klassnyj rukovoditel'*. 2002; 3: 6 – 33.
2. Slyusarev Yu.V. *Psichologicheskoe soprovozhdenie kak faktor aktivizacii samorazvitiya lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
3. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2005.
4. Kazakova E.I., Tryapitsyna A.P. *Dialog na lestnice uspeha (Shkola na poroge novogo veka)*. Sankt-Peterburg, 1997.
5. Lipskij I.A. *Social'naya pedagogika. Metodologicheskij analiz: uchebnoe posobie*. Moskva, 2004.
6. Vershlovskij S.G. Problemy gumanizacii shkol'nogo obrazovaniya. *Gumanizaciya obrazovaniya. Teoriya. Opyt*. Sankt-Peterburg: Piter, 1994: 5 – 15.

Статья поступила в редакцию 22.05.18

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

ON THE QUESTION OF THE NECESSITY TO TEACH POSTGRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO UP-GRADE THEIR COMMUNICATION SKILLS. The author considers the specifics of interactive lessons in postgraduate students training. This approach when being applied to the study of a foreign language in postgraduate education is considered to be innovative, because in modern conditions the activity of the future scientist should be focused on communication. The intention of Russian science to remain at the forefront of world scientific thought makes it necessary for a young scientist to be involved in the processes and movements that set the key trends in international scientific activity. That is why nowadays Russian science is in desperate need for specialists who are able not only to work on their research, but also are ready to present it for discussion to the world scientific community through reports, webinars, discussions, round tables, etc. Through this point of view it becomes clear that a foreign language occupies a very important place in the curriculum of postgraduate education playing a key role in the process of obtaining the necessary skills for professional communication.

Key words: international cooperation in science, international scientific community, interactive learning, postgraduate study, postgraduates at technical universities, classroom work with graduate students.

Г.И. Михайлова, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин),
г. Новосибирск, E-mail: mihaylova.g@list.ru

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Автор статьи рассматривает особенности использования интерактивного обучения на аудиторных занятиях аспирантов. Такой подход к изучению иностранного языка в послевузовском обучении описывается как инновационный, поскольку в современных условиях деятельность будущего ученого должна быть ориентирована на общение. Необходимость для российской науки оставаться на передовых рубежах мировой научной мысли предполагает всестороннюю включенность ученого в те процессы и движения, которые задают ключевые тенденции в международной научной деятельности. В статье подчеркивается все большая необходимость в обучении специалистов, умеющих не только работать над своим научным исследованием, но и представлять его на обсуждение мировой научной общественности посредством докладов, вебинаров, дискуссий, круглых столов. Автор приходит к выводу о ключевой роли дисциплины «Иностранный язык» для получения коммуникативного навыка.

Ключевые слова: аспирантура, аспиранты профильных технических вузов, аудиторная работа с аспирантами, международное сотрудничество в сфере науки, мировое научное сообщество, интерактивное обучение, речевая деятельность.

В современных условиях показатели эффективности учебного процесса и качества подготовки специалиста в системе аспирантуры претерпели значительные изменения, связанные, прежде всего, с включенностью России в широкий спектр международной научной деятельности. По-прежнему, одним из приоритетных требований остается усвоение аспирантом теоретических и прикладных знаний, в частности, в сфере научного перевода. Компетенции, которые должны быть сформированы у молодого ученого в рамках дисциплины «Иностранный язык», являются основанием для приобретения аспирантом таких знаний, умений и навыков, как чтение оригинальной научной и специальной литературы на иностранном языке, работа со словарями, освоение межкультурных особенностей ведения научной деятельности, оформление и ведение документации и научных трудов, принятое в мировом научном и профессиональном сообществе и в международной практике, оформление полученной в ходе работы с иноязычным текстом информации в виде сообщения, пе-

ревода, аннотации, реферата. Безусловно, это является ценным багажом знаний, который будет использован в последующем для написания аспирантом собственного научного исследования в форме диссертации, а также для написания научных статей. С другой стороны, те широкие возможности, которые предоставляют молодому ученому информационные технологии, а через их использование – вероятность включенности в тесное международное сотрудничество в любой области научного знания, подвигают его к настоящей необходимости общения на иностранном и, главным образом, английском языке.

Инновационным подходом для выработки коммуникационных навыков у обучающихся в аспирантуре является интерактивный метод обучения. Необходимость интерактивного обучения связана с практической значимостью этого процесса. При использовании интерактивного режима обучения активизируется деятельность всех его субъектов через диалог, сотрудничество и кооперацию. «В отличие от активных методов, интерактивные

нацелены не только на взаимодействие аспирантов с преподавателем, но и друг с другом через содержание изучаемого предмета, обсуждение поднятых проблем» [1, с. 22]. В результате возникает некая ситуация, близкая к естественному общению, при которой «мотивация аспирантов при подготовке к занятиям и активному участию в обсуждаемых темах и проблемах может быть обеспечена увязкой вопросов тем дисциплин с проблематикой диссертационных работ. Это требует от преподавателя гибкости в изложении учебной дисциплины в соответствии с научными интересами аспирантов» [1, с. 23]. Естественно считать, что такая увязка имеет место при работе аспиранта с научным текстом, с наработкой так называемых «тысяч» по иностранному языку, при выполнении реферативных видов работ, связанных с проработкой аннотирования, глоссария и пр. Но все в большей мере приходит осознание того, что в современном мире деятельность ученого не может быть ограничена только лишь текстовым материалом. Участие в конференциях (выступление с докладом, обсуждение, дискуссия), вебинары, широкие возможности коммуникации в Интернет и Skype, работа в общих международных научных проектах – всё это требует умения общаться с коллегами, как в узких профессиональных рамках, так и в русле общеразговорных тем, с соблюдением норм общения. Многие преподаватели в своих разработках предлагают выстраивать интерактивный урок и подбирать задания-упражнения с учетом стиля научного английского языка, включающие в себя обмен мнениями/информацией в ситуации профессионального общения, на основе определенного текста; дискуссии на основе поставленного вопроса; выражение согласия/несогласия с высказываниями по прочитанному тексту с приведением аргументации; вопросы к тексту, побуждающие к развертыванию мысли на основе знаний, мнений или опыта обучаемых; изучение, обсуждение и решение ситуаций из собственной практики; деловые, ролевые игры [2, с. 95].

Мы также считаем нужным разрабатывать материал и выстраивать занятия исходя из потребности интерактивного общения. Аспирантам нашего вуза предлагаются задания, направленные на формирование навыков и умений вести беседу, связанную со специализацией и научной работой, представить презентацию своего научного исследования, быть готовым ответить на вопросы аудитории, вести дискуссию. Мы исходим из того, что традиционная работа с научным текстом может быть дополнена заданиями коммуникационного характера. Так, для работы со специализированным текстом выделяются следующие фазы:

Phase I – Предтекстовая работа (Pre-reading)

Phase II – Работа с текстом (While-reading)

Phase III – Послетекстовая работа (Post-reading) [3, с. 6]

Пока аспиранты не знакомы с содержанием текста, им предлагаются такие виды работы как 'guessing' (догадка), 'predicting' (прогноз), opinion (мнение). На третьей стадии работы с текстом – послетекстовой – возможности для коммуникации расширяются. Знакомство с проблемой можно выразить посредством диалога-разъяснения, ролевой игры (конференция по теме, симпозиум, круглый стол), презентации (giving a presentation on the topic).

Любой вид коммуникационной интерактивной деятельности предполагает знание и использование специальных клише, общепринятых штампов, так называемых **key-patterns**, которые также предлагаются аспирантам в специальных приложениях к

заданиям. Мы считаем весьма целесообразным для активного включения в языковую деятельность аспиранта необходимых ЛЕ пользоваться фразами, почерпнутыми из зарубежных научных публикаций. Это помогает как в формировании и закреплении навыка чтения и перевода, так и в коммуникационной деятельности, где эти штампы можно использовать в речи. Приведем несколько выражений из британского научного издания, которые могут быть использованы в разных частях научной статьи или другого научного материала, а также в процессе говорения:

Abstract: This paper advocates; the intention of the paper; as is demonstrated in this paper; this review of...discusses.

Introduction: we are capable of; I should emphasize that; to sketch out a framework for further enquiry

The body of the paper: these facts set one of the central puzzles; in what follows I shall canvass a number of possible explanations; this discussion will, of necessity, be extremely brisk; to set up my own thesis to be advanced in later sections.

Conclusion: my goal in this paper has been to render; it is a hypothesis which is surely worthy of further investigation [4].

Подобного рода работа дает аспирантам возможность не только ознакомиться с оригинальными фразами-клише научного языка, но и получить представление о структуре научной статьи на материале солидных зарубежных изданий. Что касается основной темы нашей работы, а именно: выработки речевых навыков – то следует отметить, что они позволяют будущим ученым широко использовать необходимую лексику в профессиональном общении. Кроме того, необходимо помнить, что говорение как процесс коммуникации обязывает говорящего соблюдать определенные нормы и правила речевой культуры. Поэтому мы считаем весьма полезным включать в работу на семинарских занятиях некоторые элементы курса «Английский язык для делового общения». Для молодого ученого нелишним будет ознакомиться с основами деловой переписки, с заполнением бланков и заявлений, включая визы, заявления на открытие банковского счета, бронирования места в гостинице и пр. Кроме того, все эти ситуации хорошо вписываются в контекст интерактивного занятия.

В последнее время поиски инновационных методов обучения иностранному языку в подготовке кадров высшей квалификации инициировали создание учебных пособий для аспирантов с выраженным акцентом на коммуникативных аспектах, в том числе предполагающих выстраивание занятия в интерактивном режиме. Хочется особо отметить пособие К.Н. Волченковой «English for Researchers: International Conferences», всецело адаптированное для развития навыков публичной речи магистров, аспирантов, молодых ученых, начиная от поиска конференции и подачи заявки до стендовых докладов, нетворкинга и руководства секцией. В пособие представлены такие темы как Networking and making contacts; Creating an elevator speech; Creating a Poster presentation; Creating Handouts and using Power Points; Chairing a session [5].

Таким образом, помимо традиционных видов языковой деятельности, обязательных для сдачи кандидатского минимума, целесообразным можно считать использование методов интерактивного обучения. Это, несомненно, важно, поскольку сегодняшний аспирант – это в недалеком будущем молодой ученый, готовый представлять мировому научному сообществу достижения российской науки, а для этого необходимо хорошее практическое владение иностранным языком.

Библиографический список

1. Матушкин М.А. Методы интерактивного обучения в подготовке кадров высшей квалификации (аспирантура) по экономическому направлению подготовки. *Вестник СГСЭУ*. 2017; 2 (66): 22 – 23.
2. Хлыбова М.А. Применение интерактивных форм на занятиях по иностранному языку в аспирантуре. *Вестник пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015; 2: 93 – 98.
3. Багаутдинова Г.А., Лукина И.И. *Английский язык для аспирантов и соискателей: Учебное пособие*. Казань: КФУ, 2012.
4. *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2002; Volume 53, Number 2.
5. *English for Researchers: International Conferences: учебное пособие для повышения академической мобильности магистров, аспирантов, научно-педагогических работников*. Под ред. К.Н. Волченковой. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2017.

References

1. Matushkin M.A. Metody interaktivnogo obucheniya v podgotovke kadrov vysshej kvalifikacii (aspirantura) po `ekonomicheskomu napravleniyu podgotovki. *Vestnik SGS`EU*. 2017; 2 (66): 22 - 23.
2. Hlybova M.A. Primenenie interaktivnyh form na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v aspiranture. *Vestnik permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2015; 2: 93 - 98.
3. Bagautdinova G.A., Lukina I.I. *Anglijskij yazyk dlya aspirantov i soiskatelej: Uchebnoe posobie*. Kazan': KFU, 2012.
4. *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2002; Volume 53, Number 2.
5. *English for Researchers: International Conferences: uchebnoe posobie dlya povysheniya akademicheskoy mobil'nosti magistr, aspirantov, nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov*. Pod red. K.N. Volchenkovoj. Chelyabinsk: Izd. YuUrGU, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.05.18

УДК 376.6

Mosina O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia),*
E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

A PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATION FOR ELDERLY PEOPLE. The task of the research is to specify the main directions of development of a sector for elderly people in an education system. In this regard it is significant to do an analysis of views of Russian and foreign researchers on the problems of interaction of the state and society with people of advanced age. The special attention of the author is concentrated on the leading positions of those Russian works, which cover problems of continuous education through all life, in particular possibilities of self-realization of the elderly person in the modern world. In the article the author offers her own opinion of how to build a system of education for elderly people by means of the development of an innovative educational model. The paper reveals conceptual principles, target orientation, mission and subjects of this model. The results and conclusions of the article expand knowledge about methodological and the potential of education for the elderly and are directed to his improvement.

Key words: education for the elderly, educational policy, people of advanced age, interaction.

O.A. Мосина, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский Государственный университет», г. Краснодар,
E-mail: kuvshinovaoa@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЯ

Целью данной статьи является уточнение основных направлений развития геронтологического сектора в системе образования. В этой связи наиболее значимым видится анализ позиций отечественных и зарубежных исследователей проблем взаимодействия государства и общества с людьми пожилого возраста. Особое внимание автора сосредоточено на ведущих позициях тех отечественных исследований, которые освещают проблемы непрерывного образования через всю жизнь, в частности возможности самореализации пожилого человека в современном мире. В статье автор предлагает свое видение построения системы геронтообразования посредством разработки инновационной образовательной модели, ее концептуальных принципов, целевой направленности, миссии, субъектов. Результаты и выводы данной статьи расширяют знания о методологическом и потенциале геронтообразования и направлены на его совершенствование.

Ключевые слова: геронтообразование, образовательная политика, люди пожилого возраста, взаимодействие.

Социально-экономические трансформации последних десятилетий, происходящие в России, инициировали новое понимание образовательной стратегии, её целей, содержания, организации образовательного процесса и т. д. Образование стало не только открытой системой, но и демократичной, что обусловило понимание необходимости проведения процесса образования через всю жизнь.

Глобальные модификации существенно изменили демографический состав нашей страны: соотношение между людьми младше трудоспособного возраста (детьми) и людьми старше трудоспособного возраста меняется в пользу старшего поколения. По прогнозам Организации Объединенных наций, к 2030 году доля населения России в возрасте от 60 лет и старше составит порядка 25% от общего количества населения. Возрастающая численность пожилых людей, изменение форм их жизнедеятельности требуют к себе иного, по сравнению с патерналистским и «защитным», подхода, что способствует расширению спектра взаимодействия государства и общества с людьми старших возрастов, в том числе тех, общественных отношений, которые возникают в сфере образования. Ответом на вызовы современности стало развитие нового направления в образовательной сфере – геронтообразования.

Отсутствие теоретической педагогической базы и недостаточный учёт показателей изменившейся дифференциации пожилого населения (социально-демографические характеристики, обуславливающих сохранность здоровья, трудового потенциала и растущей продолжительности жизни [1; 2]) сказывается на том, что современное геронтообразование нельзя назвать системным, скорее это сумма трех разнонаправленных градиентов, действующих каждый в своем поле: поле общественных потребностей, поле мотивации и целеполагания пожилых и поле реализации отдельных программ геронтообразования на практике.

Специфика геронтологического сектора образования настроена не столько на приобретение конкретного знания, сколько на приобретение независимости от социального окружения, разрушение стереотипа немощи и слабоумия, развития личностных качеств. Главной целью образовательной работы с пожилыми людьми является тенденция к формированию понимания их социальной востребованности.

Отметим, что само поле геронтообразования может выступить только в качестве наличного потенциала результативности, а реальному её свершению может способствовать только плодотворное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Методологически выверенный подход к определению основных направлений геронтообразования, предполагающей разработку инновационной модели, определяющей её дальнейшее разви-

тие. В соответствии с существующим определением под моделью будем подразумевать общую схему описания ее важнейших элементов, целей, задач и механизмов реализации во взаимосвязи с ведущими сферами деятельности.

Исходной посылкой нашего исследования, является убеждение в том, что в трансформирующихся обществах роль государства как ключевого агента реформации должна сохраниться. В современной России на практике только у государства имеется необходимый законодательный и исполнительский ресурс, при этом регулирование взаимодействия между государством и общественной системой переживает переходный период – от директивных форм к договорным [3].

Однако сложившиеся на современном этапе отношения пожилого населения со стареющим обществом показывают, что не все духовные потребности и запросы пожилых удовлетворяются, в то время как сами пожилые все больше стремятся к расширению возможностей самореализации [4; 5]. В связи с чем, изменения социальной стратегии, направленные на решение проблем лиц пожилого возраста, носят несистемный, а порой и противоречивый характер. Заметим, что приоритетной задачей ближайшего будущего в сфере развития государственной образовательной политики в отношении людей пожилого возраста становится вложение капитала и инвестиций в развитие социальных сетей и социокультурных стратегий, которые будут способствовать устранению негативных зависимостей, изменению дискурса в отношении лиц пожилого возраста, разрушению стереотипа истощения социально-экономического потенциала личности в пожилом возрасте.

С практической точки зрения эти обстоятельства осложняют процесс поиска оптимальных решений в процессе построения геронтологического образовательного пространства. Неоспоримым является тот факт, что выбор будущего пути развития геронтообразования довольно сложен. Его характер определяется рядом внешних и внутренних факторов, субъективных и объективных. Наиболее остро стоят вопросы взаимодействия людей пожилого возраста и подрастающего поколения и молодежи, определения роли государства в решении проблем межпоколенного взаимодействия.

При разработке модели важным явилось выделение функциональных единиц (субъектов) модели геронтообразования. В ракурсе исследования заявленной проблемы субъектами можно обозначить органы управления, способные принимать решения и утверждать законодательные акты в означенной сфере, распоряжаться и пользоваться недвижимостью и активами, принимать обязательства и участвовать в социально-экономической деятельности [6].

Реализация основных направлений геронтообразования осуществляется на трех основных уровнях: федеральном (общероссийском, национальном), региональном (субъекты РФ) и муниципальном, каждый из которых решает конкретный круг вопросов (рис. 1).

При этом на всех властных уровнях необходимо учитывать следующие основания, отраженные в документах ООН: независимость, участие, уход, достоинство. Очевидно, что реализация мероприятий, разработанных с учетом вышеназванных условий, должна привести к гуманизации общества по отношению к пожилым гражданам, созданию условий продления их жизни и укрепления здоровья, обеспечения возможности для реализации их прав и свобод наравне с представителями других социальных групп.

В то же время у нас нет причин утверждать, что представленные основания игнорируются отечественным законодателем в образовательной сфере или внутри самого геронтологического пространства. Однако необходимо отметить, что сферу геронтообразования необходимо не просто выстроить, но ещё и сделать её эффективной. В частности, необходимо не просто концентрация усилий на разработке соответствующих образовательных программ, на решении наиболее острых социальных проблем, выработке новых механизмов самореализации людей пожилого возраста [5] в новой социальной реальности, обеспечивающей, в том числе, сокращение неоправданных бюджетных расходов, и более рациональное использование финансовых и материальных ресурсов в социальной сфере [6].

При таких условиях основными характеристиками геронтообразования в отношении людей пожилого возраста можно считать:

1. Определение приоритетных направлений саморазвития и самореализации отдельно взятой личности.
2. Выстраивание основных направлений и программ образования на основе мониторинга социального самочувствия лиц пожилого возраста в различных регионах России.
3. Дифференциация психолого-педагогических мероприятий в отношении различных социально-экономических групп пожилых.
4. Выбор педагогических технологий по принципу эффективности конечного результата.
5. Расширение сферы образовательных услуг и форм их реализации;

Опираясь на вышеизложенное, считаем, что разработка модели геронтообразования, в сложившихся условиях, должна опираться на интегративную концепцию, так как в её рамках возможно объединить субъектов всех уровней, формирующих и реализующих общую государственную образовательную стратегию в отношении людей пожилого возраста, а также раскрыть систему основополагающих, внутренне взаимосвязанных механизмов и принципов, составляющих остоу геронтообразования внутри российского образовательного пространства.

Таким образом, представилась возможность выделить концептуальные принципы геронтообразования на современном этапе:

1. Принцип превентивности. Формирование и развитие культуры предупреждения пенсионного возраста. В первую очередь мы можем говорить о необходимости формирования новой культуры в отношении лиц пожилого возраста. В сознание людей, проживающих на территории нашей страны, необходимо вложить понимание того, что каждый человек, со временем перешагнет порог 55 лет и ещё долгие годы проживет в обществе.

Во вторую очередь – это накопление личных средств (капитализация) для самостоятельного материального обеспечения себя в пожилом и старческом возрасте. Пенсионная реформа с возможностью пополнения накопительной части пенсии пока не справляется с поставленной задачей. Лимит доверия в обществе крайне низок, люди боятся потерять накопленные средства. Поэтому необходимо изменить не только структуру образования, но и структуру предложения образовательных услуг, а также информационное наполнение.

2. Принцип социальной защищенности. Должен стать гарантией создания достойных социальных условий существования лиц пожилого возраста. С 1989 года органами исполнительной власти регионов активно выстраивается сеть специальных социальных учреждений, оказывающих помощь пожилым людям в сложной жизненной ситуации.

Однако остается плохо отлаженной система образования, направленная на удовлетворение образовательных потребно-

стей людей пожилого возраста. Частные инициативы практически не задействованы.

3. Принцип равных возможностей. Должен показать значимость старшего возрастного этапа жизни с точки зрения социальных функций. Для современного российского общества недопустимо дальнейшее продолжение консервации идеологии и морали старшего поколения. Это уже привело молодое поколение к началу деградации.

Кроме того, необходимо прекратить мушкетирование образа за немощи и ненужности в отношении лиц пожилого возраста. К 2030 году эта возрастная группа станет основной в российском обществе (до 29%).

4. Принцип использования собственных возможностей. В современных условиях должна быть усилена значимость индивидуально-личностного формирования жизненного пути и развития «пожилых». Социальная политика, направленная только на опеку пожилых, во-первых, расходует лишние средства, так как уравнивает действительно немощных людей с социально активными и практически здоровыми.

Как показали, геронтологические исследования, пожилые люди не столько хотят, чтобы их опекали, сколько стремятся сами позаботиться об окружающих. Использование психолого-педагогического ресурса и ресурса свободного времени, имеющегося в наличии у пожилых людей будет наиболее оптимальным.

5. Принцип дифференцированности. Государственная политика в сфере образования в части ее геронтологического направления должна быть выстроена таким образом, чтобы учитывать гетерогенность данной возрастной группы. Образовательные услуги должны предоставляться с учетом состояния здоровья, семейного и материального положения, степени трудоспособности и т. д. Так же необходимо учесть возможность оказания взаимопомощи между людьми пенсионного возраста.

6. Принцип альтернативности поведенческих стратегий учитывает вариативность использования различных образовательных программ и проектов путем установления гибкой системы обучения, разработки схем индивидуальных образовательных маршрутов, вплоть до выстраивания схемы профессиональной карьеры.

7. Принцип профессионализма. Предполагает обучение специалистов, работающих с лицами пожилого возраста (медиков, педагогов, социальных работников, менеджеров культуры и т. д.) должно развивать геронтологическую компетентность. Именно она позволит ликвидировать многие барьеры во взаимоотношениях, существующие между специалистами и пожилыми людьми и будет способствовать повышению эффективности взаимодействия.

8. Принцип коллективизма. В связи с сокращением сети социальных контактов в пожилом возрасте люди стремятся к созданию творческих объединений по интересам. Это связано, в первую очередь, с необходимостью интерактивного взаимодействия. Такие объединения помогают удовлетворить потребности пожилого человека в благополучии и самовыражении.

9. Принцип региональности. Государственная политика в сфере образования может представить только генеральные направления развития. Мероприятия по их осуществлению передаются в регионы и должны быть осмысленны с учетом социально-демографических факторов.

Учет вышеперечисленных принципов позволяет сформулировать миссию геронтообразования в России – рост уровня социального согласия в обществе, посредством гуманизации общества, воспитания толерантности, сохранения и передачи традиций и национального единства через взаимодействие поколений и заявить о том, что образовательная политика в отношении пожилых может быть эффективна при дополнительном использовании альтернативных механизмов образования пожилого населения страны (рис. 1):

- Разработка индивидуальных образовательных маршрутов.
- Педагогическое сопровождение процесса образования.
- Программы самореализации.
- Специализированные программы, подготавливающие человека к выходу на пенсию.
- Внедрение в практику межпоколенных взаимодействий, расширяющих практику сотрудничества людей разных возрастов.
- Расширение возможностей для создания пожилыми людьми объединений и клубов по интересам.

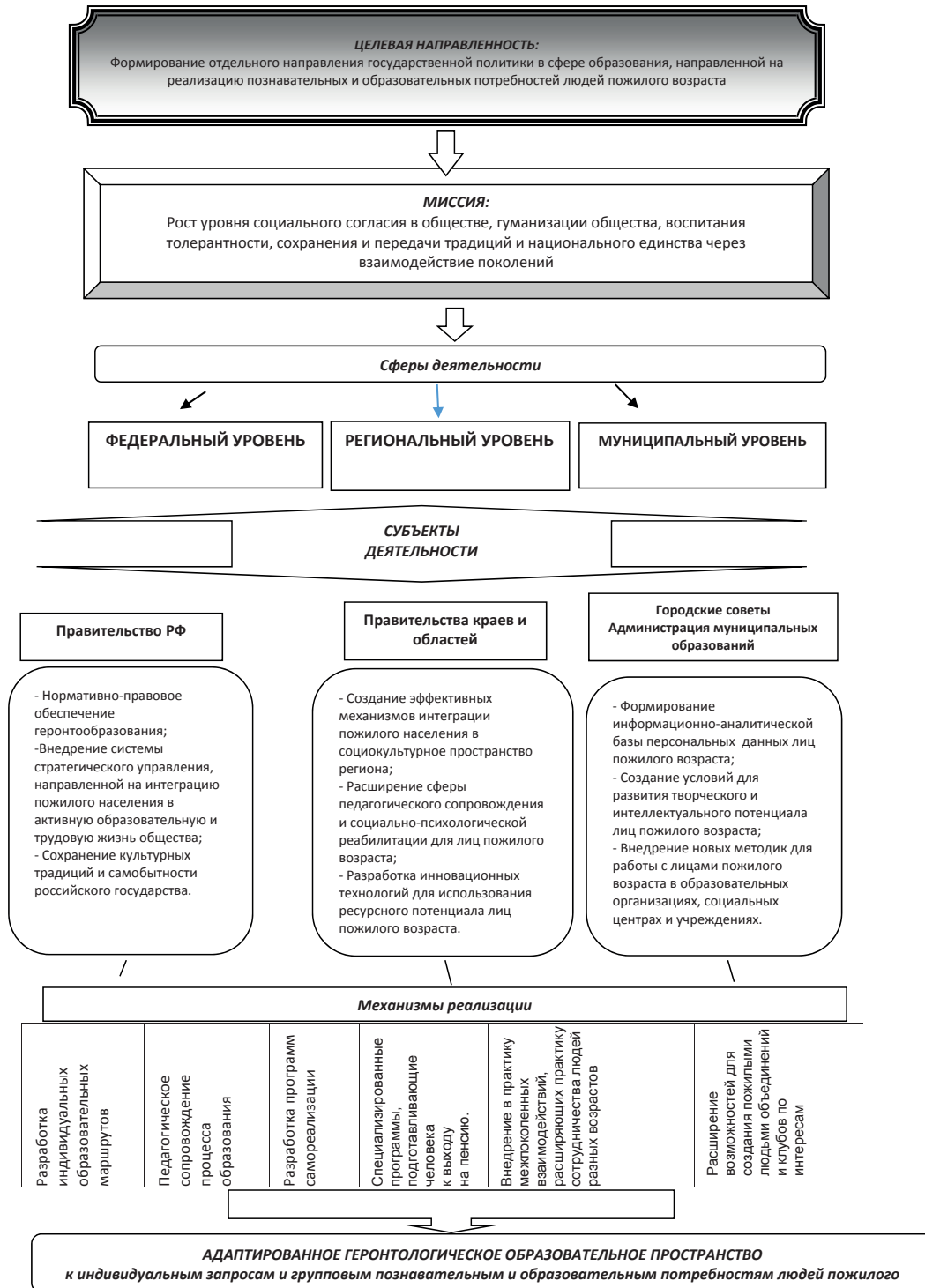


Рис. 1. Педагогическая модель геронтообразования

Данная система должна способствовать тому, что пожилой человек сможет сам выбирать формы и способы самореализации в зависимости от состояния здоровья, личных интересов и пристрастий, наличия ресурсов развития.

Предложенная модель геронтообразования строится на обеспечении для пожилых людей равных прав и возможностей, по сравнению с другими возрастными категориями граждан.

Создавая модель геронтообразования, мы учитывали существующие теоретические и практические отечественные и зарубежные разработки в этой области, что позволило выделить базисные требования, которым должна отвечать такая сложноструктурированная система:

- преемственность, согласующая исторический опыт взаимодействия общества с людьми пожилого возраста с требованиями современной системы образования;

- вариативность, допускающая дифференцированный подход к организации и содержанию образовательных программ, методов и методик для людей пожилого возраста;

- сочетание фундаментальности и практической направленности, нацеленных как на развитие нормативно-правовой базы геронтообразования, так и на разработку системы управления геронтообразованием, сосредоточенной на интеграции пожилого населения в активную общественную жизнь;

- индивидуализация, обуславливающая развитие творческого и интеллектуального потенциала людей, пожилого возраста, участвующих в образовательных программах;

- социальная эффективность, предполагающая удовлетворение образовательных потребностей и запросов людей пожилого возраста вследствие реализации миссии, поставленной перед разработанной моделью геронтообразования.

Следовательно, работа данной модели строится на координации действий всех ее субъектов, прямой и обратной связи между ними. При таком подходе направленность геронтообразования, в отличие от образования традиционного, переносится с процесса прямого руководства на процесс педагогического

взаимодействия, способного развить потенциал данного направления образования; стимулировать рефлексию специалистов по работе с людьми пожилого возраста; удовлетворить образовательные и познавательные потребности пожилых обучающихся.

Библиографический список

1. Соловьев А.Г., Мордовский Э.А., Вязьмин А.М. Социально-демографический статус лиц пожилого и старческого возраста, умерших от алкоголь-атрибутивных состояний в Архангельске. *Успехи геронтологии*. 2014; Т. 27; № 1: 16 – 171.
2. Круглов Л.С., Малкова Е.Е., Гнездилов А.В. Психогенно спровоцированные депрессии в пожилом и старческом возрасте: клинические характеристики, особенности актуальных психотравмирующих ситуаций и системы отношений. *Успехи геронтологии*. 2015; Т. 28; № 2: 387 – 392.
3. Адлер А.В. Социальные аспекты повышения пенсионного возраста. *Актуальные проблемы применения норм гражданского права и процесса, трудового права, семейного права*. Сборник статей I Студенческого юридического форума в Республике Крым. 2017: 167 – 170.
4. Ермак Н.А. Научно-теоретические основы педагогической поддержки в геронтообразовании. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008; 1: 133 – 136.
5. Зыскина М.А. Геронтообразование как фактор самореализации лиц пожилого возраста. *Педагогическое образование в России*. 2013; 2.
6. Кононыгина Т.М. Организационно-методические аспекты образования для третьего возраста. *Новые знания*. 1999; 3.

References

1. Solov'ev A.G., Mordovskij E.A., Vyaz'min A.M. Social'no-demograficheskij status lic pozhilogo i starcheskogo vozrasta, umershih ot alkogol'-atributivnyh sostoyanij v Arhangel'ske. *Uspehi gerontologii*. 2014; T. 27; № 1: 16 – 171.
2. Kruglov L.S., Malkova E.E., Gnezdilov A.V. Psihogenno sprovocirovannye depressii v pozhilom i starcheskom vozraste: klinicheskie harakteristiki, osobennosti aktual'nyh psihotravmiruyuschih situacij i sistemy otnoshenij. *Uspehi gerontologii*. 2015; T. 28; № 2: 387 – 392.
3. Adler A.V. Social'nye aspekty povysheniya pensionnogo vozrasta. *Aktual'nye problemy primeneniya norm grazhdanskogo prava i processa, trudovogo prava, semejnogo prava*. Sbornik statej I Studencheskogo juridicheskogo foruma v Respublike Krym. 2017: 167 – 170.
4. Ermak N.A. Nauchno-teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy podderzhki v geronтоobrazovanii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; 1: 133 – 136.
5. Zyskina M.A. Gerontobrazovanie kak faktor samorealizacii lic pozhilogo vozrasta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; 2.
6. Kononygina T.M. Organizacionno-metodicheskie aspekty obrazovaniya dlya tret'ego vozrasta. *Novye znaniya*. 1999; 3.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 37

Saieva L.H., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: timor2012@mail.ru

PROJECT ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS. The article deals with an actual problem of education of social activity of students of secondary school, taking into account the age characteristics of students. The author emphasizes the role of pedagogical possibilities of project activities as an integrative activity, which coordinates various aspects of learning and education process: game, cognitive, transformative, labor, educational, theoretical and practical activities in the education of social activity of students. The practical experience of social experience education in project activities in educational institutions is described. The author concludes that social activity student school can be seen as willingness to targeted creative social activity, and as the degree of manifestation of his ability and ability in a group, social community and in team.

Key words: project activity, innovative technologies, goal-setting, independent activity, cross-subject projects, social projects, collective creative activity, social activity.

Л.Х. Саиева, аспирант каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»,
г. Грозный, E-mail: timor2012@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается актуальная проблема воспитания социальной активности учащихся средней общеобразовательной школы с учётом возрастных особенностей учащихся. Автор подчёркивает педагогические возможности проектной деятельности как интегративного вида деятельности, которая координирует различные стороны процесса обучения и воспитания: игровой, познавательной, преобразовательной, трудовой, учебной, теоретической и практической деятельности, в воспитании социальной активности школьников. Описывается практический опыт воспитания социального опыта в проектной деятельности в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: проектная деятельность, инновационные технологии, целеполагание, самостоятельная деятельность, межпредметные проекты, социальные проекты, коллективная творческая деятельность, социальная активность.

Актуальным направлением развития современной школы является проектная деятельность учащихся, которая предполагает соединение теоретических знаний, практических умений и навыков с формированием активной жизненной позиции. В стандартах нового поколения для среднего общего образования, основанных на системно-деятельностном подходе, подчеркивается важность формирования навыков проектной деятельности, умений разрабатывать и реализовывать проекты по отдельным дисциплинам в рамках изучаемых проблем и междисциплинарной направленности на основе базовых знаний и ценностных ориентиров. Модернизация содержания образования в школе

открывает широкие возможности для реализации инновационных технологий обучения и воспитания. Проектно-исследовательская технология позволяет решать такие задачи, как выдвигать проблему для определения темы проекта, определить свою позицию; вырабатывать самостоятельный взгляд на решение проблемы и в то же время понимать роль и значение групповой работы. Проектная деятельность учащихся формируется в процессе выполнения учебных творческих проектов, которые способствуют повышению личной уверенности участников проекта. Его самореализации и рефлексии; развивать у учащихся осознание значимости коллективной работы для получения результата

та, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий, стимулировать учащихся на развитие умения общаться, взаимодействовать; развивать исследовательские умения. Как отмечают исследователи, данные цели достигаются через специально организованную образовательную среду, влияющую на разные аспекты и стороны личности, создавая условия для личностного роста учащегося, для проявления способности к реализации Я-концепции [1].

Н.В. Матяш пишет, что «проектная деятельность школьников – это форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленных целей по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения» [2]. Следует отметить, что проектная деятельность является интегративным видом деятельности, которая обеспечивает координацию различных сторон процесса обучения и воспитания: игровой, познавательной, преобразовательной, трудовой, учебной, теоретической и практической деятельности. Она ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую. Особенностью проектной деятельности на старшей ступени образования является ее исследовательский характер. Как показывает практический опыт работы автора в школе, старшеклассники отдают предпочтение межпредметным проектам, проектам социальной направленности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, выделены следующие этапы работы над социальным проектом: поисковый, аналитический, практический, презентационный, контрольный. «Проектная деятельность предполагает, отмечает С.Г. Щербакова, – соблюдение определенного алгоритма и сочетания различных видов деятельности: на разных этапах проекта выполняется соответствующий элемент проектной деятельности. Так, на этапе презентации используются презентационные элементы проектной деятельности, на этапе вычленения проблемы – элементы проблематизации (аналитический процесс работы в проблемном поле с целью выделения проблем для ее последующего рассмотрения и решения)» [3]. При формулировании цели проекта необходимо владеть умениями целеполагания, при планировании деятельности в рамках проекта – умениями составлять план. Проектные умения дифференцируют по уровням сложности: базовый уровень, продвинутый уровень, высший уровень. Выделение уровней сложности проектных умений позволяет осуществить дифференцированный подход к проектному обучению. В проектном обучении могут быть дифференцированно поставлены высокие цели (для отдельных учащихся или групп учащихся), цели продвинутого уровня (для большинства учащихся), базовые цели (для всех учащихся). Анализ теории и практики организации проектной деятельности показывает, что для эффективной разработки и реализации проекта учащимся необходимо владеть следующими общеучебными умениями, которые в ходе выполнения проекта становятся специальными (проектными): мыслительные

умения (выдвижение идеи, проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы и её формулировка, выбор способа или метода деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия); презентационные умения (построение устного доклада о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации результатов деятельности, подготовка письменного отчета); коммуникативные (слушать и понимать других, выражать свои мысли, взаимодействовать внутри группы, вести обсуждение и дискуссию); поисковые (находить информацию, проводить контекстный поиск в сети Интернет, отбирать нужную информацию на бумажных и электронных носителях); информационные (структурировать информацию, выделять главное, принимать и передавать информацию, представлять ее в печатном и электронном виде). Практический опыт работы с учащимися показывает, что проектная деятельность предполагает освоение учащимися умений, позволяющих им действовать в новых ситуациях, для которых нельзя заранее разработать соответствующее средство. Их следует находить в процессе решения проблемы проекта и достигать предполагаемых результатов. Проектная деятельность выполняет обучающую и развивающую и воспитывающую функцию. Непосредственное влияние на воспитание социальной активности подростков оказывает их участие в разработке и реализации проектов [4; 5]. В проектной деятельности у них развиваются такие качества, как активность, самостоятельность, целеустремленность, ответственность и др. Таким образом, главным результатом целенаправленной проектной деятельности является изменение самого субъекта. Анализ итогов реализации проектной деятельности в школах г. Грозного показывает, что на воспитание социальной активности учащихся влияет реализация проекта «Самоуправление в школе», целью которого является формирование знаний, умений и навыков участия в общественной деятельности, жизни школы.

Определенный опыт в школах накоплен в реализации проектной деятельности учащихся с целью воспитания социальной активности в рамках коллективных творческих дел, где делается акцент на получение объективно нового результата, производство новых знаний. Значение подготовки коллективных исследовательских проектов состоит в овладении умениями видеть, анализировать и формулировать проблему, обобщать информацию, выделять главное, ставить цель и определять задачи, прогнозировать ситуацию, делать выводы. Результатом реализации коллективных творческих дел (проектов) является позитивная активность школьников, причем деятельность, сопровождающаяся чувством коллективного авторства. Технологическим эффектом коллективных творческих дел является опыт позитивной совместной деятельности, направленной на воспитание социальной активности учащихся.

Таким образом, социальную активность учащегося школы можно рассматривать как готовность к целенаправленной творческой социальной деятельности, и как степень проявления его возможностей и способности в группе, социальной общности и в коллективе.

Библиографический список

1. *Проекты и исследования в развивающейся школе*. Авт.-сост. и науч. ред. А.С. Сиденко. Москва, 2007.
2. *Современные технологии воспитательной работы*. Авт.-сост. Т.В. Панафилина и др. Волгоград, 2009.
3. *Организация проектной деятельности в школе: система работы*. Авт.-сост. С.Г. Щербакова и др. Волгоград, 2009.
4. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джембекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С., Зияудинов М.Д., Зияудинова О.М., Зияудинова С.М., Каневская Ж.О., Кислицкая С.С., Клушина Н.П., Корлякова С.Г. и др. *Психологические и педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе образования России*: коллективная монография. Москва, 2018.
5. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж. В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Волобуева Е.В., Гаджиева П.Д., Гасанова С.Х., Деметьева Ю.В., Джембекова Т.Б., Дзусова Б.Т., Зинченко А.С., Клушина Н.П., Курбанова А.М., Литвинова Е.Р. и др. *Психолого-педагогические проблемы развития высшего образования в России в условиях реализации ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. *Proekty i issledovaniya v razvivayuschejsya shkole*. Avt.-sost. i nauch. red. A.S. Sidenko. Moskva, 2007.
2. *Sovremennyye tehnologii vospitatel'noj raboty*. Avt.-sost. T.V. Panafidina i dr. Volgograd, 2009.
3. *Organizatsiya proektnoj deyatel'nosti v shkole: sistema raboty*. Avt.-sost. S.G. Scherbakova i dr. Volgograd, 2009.
4. Abdugaliyev R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S., Ziyudinov M.D., Ziyudinova O.M., Ziyudinova S.M., Kanevskaya Zh.O., Kislicskaya S.S., Klushina N.P., Koryakova S.G. i dr. *Psixologicheskie i pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme obrazovaniya Rossii*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
5. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berzova N.V., Bogatyreva Zh. V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Volobueva E.V., Gadzhieva P.D., Gasanova S.H., Dement'eva Yu.V., Dzhambekova T.B., Dzusova B.T., Zinchenko A.S., Klushina N.P., Kurbanova A.M., Litvinova E.R. i dr. *Psixologo-pedagogicheskie problemy razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah realizatsii FGOS*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 37.036.5

Topilina I.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia), E-mail: topilina2003@mail.ru*

Karnaukhova T.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia), E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru*

Topilina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Taganrog Institute n.a. A.P. Chekhov (Taganrog, Russia), E-mail: ntv2307@list.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF MUSICAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL-CHILDREN. The paper reveals psychological and pedagogical features of musical and creative development of the younger school-children and studies a problem of introducing children to the world of art, on the whole, their harmonious development, the awakening of creative potential, internal spiritual growth. Modern school music education is a purposeful process of development of a student in the space of culture, creative development of art through the development of musicality and musical consciousness of an individual, as well as the formation of independence, intuition and ability to reflect. In the course of development of creativity in younger students such features forms as cognitive, motivational, emotional, communicative, value-semantic qualities of an individual. Thanks to the creative imagination, under the influence of impressions, provided intonations and expressive means of musical works, there is harmonization of the inner world of children, their emotional and spiritual spheres. Modern school music programs are characterized by a personality-oriented approach, aimed at creating a creative developing environment, aimed at the pedagogical support of the student and the development of his creative potential.

Key words: *personality, junior high school students, musical art, creative development.*

И.И. Топилина, канд. пед. наук, доц. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: topilina2003@mail.ru

Т.И. Карнаухова, канд. пед. наук, проф. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: t.i.karnaukhova@mail.ru

Н.В. Топилина, канд. пед. наук, доц. Таганрогского института имени А.П. Чехова, г. Таганрог, E-mail: ntv2307@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье раскрывается проблема психолого-педагогических особенностей музыкально-творческого развития личности младшего школьника, которая связана с проблемой введения детей в мир искусства, их гармоничным развитием, пробуждением творческого потенциала, внутренним духовным ростом. Современное школьное музыкальное образование – целенаправленный процесс развития ученика в пространстве культуры, творческого освоения искусства через развитие музыкальности и музыкального сознания личности, а также формирование самостоятельности, интуиции и способности к рефлексии. В ходе музыкального развития младших школьников формируются познавательные, мотивационные, эмоциональные, коммуникативные, ценностно-смысловые характеристики личности. Благодаря творческому воображению, под влиянием впечатлений, оказанных интонациями и выразительными средствами музыкального произведения, происходит гармонизация внутреннего мира детей, их эмоциональной и духовной сферы. Современные школьные программы по музыке характеризуются личностно ориентированным подходом, нацелены на создание творческой развивающей среды, направлены на педагогическое сопровождение школьника и развитие его творческого потенциала.

Ключевые слова: *личность; младший школьник; музыкальное искусство; творческое развитие.*

Современные психолого-педагогические исследования, обращаясь к важным проблемам, связанным с творческим развитием личности ребенка, которая способна к гармоничному развитию, находится в постоянном творческом росте. Важность выявления и развития творческих способностей подрастающего поколения отмечена и в национальной Доктрине образования Российской Федерации. В этом документе отражено, что образование всех уровней – база для накопления знаний, формирования умений, «создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России...» [1, с. 4].

Научные исследования сущности личности и личностного развития учащегося в психолого-педагогической литературе представлены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и др. Музыкальному развитию личности в музыкально-педагогическом процессе посвящены работы О.А. Апраксиной, О.П. Радыновой, В.Г. Ражникова, Б.М. Теплова и др. Ученые конкретизируют понимание сущности музыкально-творческого развития личности, как процесса накопления музыкальных знаний, опыта музыкальной деятельности, музыкальных впечатлений и качественных изменений, относящихся к внутренней духовной сфере интересов личности [2]. Например, как отношение к музыкальным сюжетам, музыкальная активность, выраженная через мотивы, потребности, эмоционально-оценочное отношение, рефлексивность, музыкальные впечатления, интегрирующие музыкальный и личностный аспект в их совокупности влияют на характер поведения, художественно предпочтения, нравственные установки ребенка.

Современное школьное музыкальное образование находится в поиске новых форм, подходов к организации учебного

процесса, оптимизирующего музыкально-творческое развитие личности учащихся. В XX веке появляются работы, посвященные проблемам семиотического, семантического и общеэстетического исследования музыкального пространства и личностных изменений учащегося в нем.

В начальной школе музыкальное образование понимается как целенаправленный, организованный процесс развития личности учащегося в пространстве музыкальной культуры, процесс его творческого освоения музыки через развитие музыкальности и музыкального сознания личности. Музыкальное развитие младших школьников становится процессом формирования познавательных, мотивационных, эмоциональных, коммуникативных, деятельностных, ценностно-смысловых характеристик, развивающихся в музыкально-творческой деятельности учащегося на уроке музыки в школе.

Исследования в области влияния искусства на личностное и творческое развитие школьника представляют интерес для педагогической практики [3]. Процессы гуманизации образования предполагают необходимость уделять больше внимания развитию личности учащегося, особенно в начальной школе, когда ребенок искренне восприимчив к интонациям в речи и в музыке, а также к содержанию и музыкально-образному строю произведений.

Исследования в области музыкальной педагогики и психологии [4] показали специфическую функцию музыкального искусства, которая заключается в его глубинном влиянии не только на отдельного индивидуума, но и опосредованно на человечество в целом, в виде своего рода «творческой школы». В ней главными являются интуитивный и подсознательный процессы опредмечивания и визуализации воспринятых слухом интонаций, которые

синтезируются в сознании людей и «переплавляются» в музыкальные образы. Так благодаря творческому воображению личности, под влиянием впечатлений, оказанных интонационно-образным строем и выразительными средствами того или иного музыкального произведения происходит влияние на внутренний мир человека, его эмоциональную и духовную сферу. Развиваясь исторически, влияя на многие поколения, музыкальные интонации закрепляются, переходят в музыкальный текст, становясь устойчивыми формулами музыкального языка. При этом воображение и музыкальные впечатления становятся более отчетливыми, позволяя людям познавать прекрасное и преобразовать свой внутренний мир [5].

Ряд исследований подтверждают важную роль воображения в музыкально-творческом развитии личности школьников. По Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, А.В. Петровскому, О.И. Никифоровой воображение является обязательной основой творческой деятельности. Психолого-педагогические исследования [6] формирования музыкально-творческого начала личности учащегося указывают на необходимость создания развивающих программ, которые нацелены на развитие педагогического сопровождения школьника. Цель таких программ состоит в разработке и совершенствовании методик развития творческого потенциала учащихся; организации педагогического сопровождения музыкально-творческой деятельности школьников на уроках музыки. Обязательным условием является наличие личностно-ориентированной, развивающей среды, которая способствует эффективному развитию творческого потенциала ребят. Важна ее «творческая заряженность» [7]. Именно она помогает стимулировать процессы креативности и одновременно дает высокую степень вариативности, позволяет найти свои любимые музыкальные произведения, через них расширить свои представления о музыкальном искусстве и его богатстве. В тоже время музыкальное развитие личности школьника зависит от творческой активности его музыкального сознания, которое раскрывается в процессе взаимодействия таких его функций, как:

- 1) отражательная (процессы объективной реальности воспринимаются ярче через музыкальные образы, музыкальное восприятие, музыкальное мышление);
- 2) познавательная (музыкальные знания формируют не только музыкальные умения и навыки, но и более глубокое постижение окружающего мира и человеческих отношений в нем);
- 3) коммуникативная (школьники имеют возможность более полно наладить процессы взаимодействия с окружающей реальностью и людьми через музыкальное творчество и музыкальную деятельность);
- 4) рефлексивная (благодаря общению с музыкальным искусством ученики совершенствуют способность к самоосознанию и пониманию своих поступков);
- 5) преобразующая (как форма проявления волевых процессов, имеющих результат в виде самостоятельных музыкально-творческих решений);
- 6) оценочная (как способ преломление отношения к себе и к окружающим событиям через комплекс опосредованных музыкальных чувств и эмоций);
- 7) интеграционная (как способ обобщенного восприятия реальности посредством музыкально-творческих ощущений и реакций).

Музыкально-творческое развитие школьника реализуется только в случае создания определенных педагогических условий, начиная от создания ситуации, благоприятствующей ре-

шению творческой задачи, и кончая воспитанием необходимых творческих способностей, созданием творческого климата и т. д. В практической деятельности музыкально-творческое развитие школьника может проходить разнообразно, что позволяет говорить о различных аспектах его проявления:

- в креативных решениях коммуникационных взаимодействий на уроке музыки и во внеурочных мероприятиях (ансамблевая игра в детском музыкальном оркестре; посещения театра, концертных выступлений с их последующим обсуждением);
- в нетрадиционных методах, формах, приемах, средствах музыкального творчества и их оригинальных сочетаниях (детские праздники, уроки-«путешествия», уроки-КВН и т. п.)
- в применении имеющегося опыта музыкальной деятельности в новых условиях (уроки-«концерты», музыкальные викторины и т. п.);
- в музыкальных импровизациях на инструментах детского музыкального оркестра.

Непрерывное условие развития педагогического процесса – его индивидуальный подход. Здесь важна индивидуальная творческая форма деятельности ученика, предполагающая выявление его самобытности, своеобразия и индивидуальный темп формирования у него музыкального восприятия и эмоционального отклика на музыкальные темы и образы. Индивидуально-творческая работа на уроках музыки в школе предполагает высокую степень самостоятельности и активного процесса мышления.

Творческое развитие личности школьника всегда ориентируется на профессиональный образец – личность педагога-музыканта, который сам должен быть креативен и нацелен на инновационные преобразования в собственной деятельности. На уроках музыки учитель должен осуществлять процесс педагогического сопровождения творческого развития школьника. Используя для этого средства музыкального искусства, он может последовательно внедрять в канву урока основы педагогики сотрудничества, в которой сопровождение ученика представлено как сотрудничество единомышленников, равноправных участников педагогического процесса. Таким образом, педагогическое сопровождение музыкально-творческого развития личности младшего школьника перерастает в музыкальное сотворчество взрослого и ребенка.

Урок музыки всегда насыщен эмоциями, и когда мы хотим формировать личностные творческие качества, особенно важно насытить процесс педагогического сопровождения эмоциональными приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленного их применения в общении с учениками. Творческая личность всегда обладает развитым образным мышлением, на уроке музыки данный тип мышления неотделим от эмоционального отношения к произведению, переживания его содержания. Музыкальное искусство оказывают сложное полиэмоциональное воздействие на развитие личности младшего школьника. Его деятельность сопровождается процессом рефлексии, способностью к которой также является еще одной из характеристик творчества. На уроке музыки рефлексия осуществляется через раскрытие эмоционально-образных переживаний ученика, эмпатию, свидетельствующих о развертывании и укреплении творческого развития школьника. Главным показателем музыкально-творческого развития личности школьника является формирование его сознания, которое выражается в расширении его творческих интересов и проявляется в его деятельности не только на уроках музыки, но и за их пределом.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» от 04 октября 2000 года № 751.* Available at:<http://www.rg.ru>
2. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте:* Психологический очерк. Москва: Новая школа, 2011.
3. Тигров В.П. Творческий потенциал личности учащегося: сущность, структура, уровни развития. *Вестник университета Российской академии образования.* 2007; 2: 62 – 65.
4. Шутова Н.В. О влиянии музыки на оптимизацию творческой деятельности обучающихся. *Наука и школа.* 2007; 4: 32 – 34.
5. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия.* Москва: Музыка, 2008.
6. Маслова Л.П. *Педагогика искусства: теория и практика.* Новосибирск, 2000.
7. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство.* Москва: Аспект Пресс, 2012.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda» ot 04 oktyabrya 2000 goda № 751.* Available at:<http://www.rg.ru>
2. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste:* Psihologicheskij ocherk. Moskva: Novaya shkola, 2011.
3. Tigrov V.P. Tvorcheskij potencial lichnosti uchashegosya: suschnost', struktura, urovni razvitiya. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* 2007; 2: 62 – 65.
4. Shutova N.V. O vliyaniy muzyki na optimizaciyu tvorcheskoj deyatel'nosti obuchayuschihya. *Nauka i shkola.* 2007; 4: 32 – 34.

5. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva: Muzyka, 2008.
6. Maslova L.P. *Pedagogika iskusstva: teoriya i praktika*. Novosibirsk, 2000.
7. Barenbojm L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Moskva: Aspekt Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 378

Vorobyev G.A., *Cand. of Sciences (Technics), senior lecturer of the Department of Informatics, Information technology and information security Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia),*

E-mail: vorobjev_g_a@mail.ru

Fomina T.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, senior lecturer of the Department of Mathematics and Physics Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University (Lipetsk, Russia), E-mail: fomina_t_p@mail.ru*

ABOUT THE SYSTEM OF CONTINUOUS IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF MATHEMATICS. The personalities of the teacher, his professional competence are important conditions for ensuring the effectiveness of the process of education and upbringing. The solution to the problem of the teacher's formation of a creative attitude to his work, his ability to work in the face of changing demands is possible only through the realization of the idea of continuing education. Continuity in learning involves the establishment of interrelations, the improvement of these interrelations between the various levels and links of the education system, the creation of optimal conditions for effective mastering of the necessary professional competencies, the emergence of a professional personality capable of self-development, independent and responsible decision-making.

The projected system of continuous raising the level of professional competence of the mathematics teacher currently includes a number of components and can serve as a basis for increasing the level of mathematical education in the region, will contribute to the fundamental and comprehensive preparation of the teacher. Its development is an urgent task, the solution of which requires close attention of the university and all interested parties: employers, administration of the region, parents. The structure of the generalized model and its contents are discussed.

Key words: mathematical education, additional education, educational institutions of region, professional competence of teacher of mathematics, prospects for improving a system.

Г.А. Воробьев, канд. технич. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и защиты информации, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк, E-mail: vorobjev_g_a@mail.ru

Т.П. Фомина, канд. физ.-мат. наук, доц., доц. каф. математики и физики, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк, E-mail: fomina_t_p@mail.ru

О СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Личность учителя, его профессиональная компетентность являются важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания. Решение проблемы формирования у педагога творческого отношения к своему делу, способности работать в условиях меняющихся требований возможно лишь через реализацию идеи непрерывного образования. Непрерывность в обучении предполагает установление взаимосвязей, совершенствование этих взаимосвязей между различными ступенями и звеньями системы образования, создание оптимальных условий для эффективного овладения необходимых профессиональных компетенций, становлению личности профессионала, способной к саморазвитию, самостоятельному и ответственному принятию решений. Проектируемая система непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности учителя математики в настоящее время включает ряд компонент и может служить базой для повышения уровня математического образования в регионе, будет способствовать фундаментальной и всесторонней подготовке учителя. Её разработка является актуальной задачей, решение которой требует пристального внимания вуза и всех заинтересованных сторон: работодателей, администрации региона, родителей. В статье обсуждаются структура обобщенной модели и ее наполнение.

Ключевые слова: математическое образование, дополнительное образование, образовательные учреждения региона, профессиональная компетентность учителя математики, перспективы совершенствования системы.

Отличительной чертой образования конца XX – начала XXI в. является динамизм. Система образования переживает серьезные структурные изменения, происходит интенсивное реформирование учебно-воспитательной практики: широкомащтабное внедрение информационных технологий, появление новых направлений подготовки в настоящее время привели к реализации концепции непрерывного образования, глобализации образовательного пространства, смене образовательной парадигмы.

Как отмечено в [1, с. 2], «педагог – это ключевая фигура реформирования образования», другими словами: педагог – это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию. Большую актуальность приобретает вопрос о повышении уровня профессиональной компетентности учителя математики в системе непрерывного педагогического образования. При этом под профессиональной компетентностью понимаем совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Согласно Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирову, «профессиональная компетентность учителя – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих

сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [2, с. 62].

Поэтому понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, т.е. он должен владеть следующими профессиональными умениями: 1) проводить научно-методический анализ программы, учебников, учебно-методической литературы; 2) видеть, ставить и решать учебно-познавательные задачи при изучении тем, разделов школьного курса математики; 3) конструировать вариативные методики обучения в зависимости от целей, средств и реальных условий обучения; 4) моделировать, прогнозировать и оценивать свою деятельность и деятельность учащихся; 5) способствовать развитию теоретического исследовательского мышления: учить проблемной постановке вопроса, широким обобщениям, аргументированной защите своих выводов, построению и проверке гипотез, систематизации знаний учащихся; 6) владеть методиками по изучению уровня умственного развития учащихся (осознанность, гибкость, широта, критичность мышления).

Одним из путей повышения уровня профессиональной компетентности педагога является реализация идеи непрерывного образования. Непрерывность в обучении предполагает установление взаимосвязей, совершенствование этих взаимосвязей между различными ступенями и звеньями системы образования, создание оптимальных условий для эффективного овладения необходимых профессиональных компетенций, становлению личности профессионала, способной к саморазвитию, самостоятельному и ответственному принятию решений.

Российское непрерывное педагогическое образование – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость [3, с. 44 – 46]. Оно включает в себя допрофессиональную подготовку, базовое профессиональное образование, профессиональное совершенствование и последипломное образование. Последние два этапа определяют пути развития профессиональной компетентности учителя. Развитие разносторонних профессиональных навыков и приобретение новых определяется необходимостью их непрерывного формирования [4].

Изучению непрерывности образования посвящены работы многих российских и зарубежных авторов (В.А. Слостенин, Н.К. Сергеев, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, Б.С. Гершунский, А. Роджерс, А. Маслоу, Г.Ф. Глебова, В.Н. Скворцов, Г.К. Селевко и др.). Вопросы формирования профессиональных компетенций рассмотрены в работах М.А. Гавриловой, Э.Ф. Зеера, К. Трубицына и других исследователей [5; 6; 7]. Часть работ раскрывает особенности системы допрофессионального педагогического образования. Допрофессиональная подготовка – это первый этап в системе непрерывного образования, она осуществляется, например, через систему педагогических классов. Образовательная практика показывает, что наиболее предпочтительная категория будущих учителей – выпускники педагогических классов, имеющие более высокую мотивацию к обучению в педвузе по сравнению с абитуриентами общего набора. Значительное внимание уделяется базовому профессиональному образованию учителя [8]. В ряде работ речь идет о послевузовском образовании, например, [9, с. 17 – 23]. Оно предусматривает в системе непрерывного педагогического образования комплекс мер по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров, а также другие послевузовские образовательные формы для педагогических работников [6; 8; 10].

Непрерывное педагогическое образование логично рассматривать в системе взаимосвязей содержания, форм и методов

воспитательно-образовательного процесса на довузовском, вузовском и послевузовском этапах, что, несомненно, способствует повышению его эффективности.

В результате анкетирования учителей на курсах повышения квалификации и в рамках деятельности городского методического объединения учителей математики (свыше 80 человек опрошенных) выявлена предпочтительность для учителей повышения квалификации: с отрывом от работы (42%) и дистанционно (34%). Меньшее предпочтение имеют такие формы, как: без отрыва от работы (9%), с частичным отрывом от работы (12%), другие варианты (3%).

Методические вопросы, которые в наибольшей мере привлекают учителей: стереометрические задачи в КИМах ГИА и ОГЭ (11%), теория вероятностей в КИМах ГИА и ОГЭ (11%), задачи с экономическим содержанием в КИМах ЕГЭ (№ 17) (10,2%), некоторые приемы решения задач на построение и исследование простейших моделей (С-6, № 19 ЕГЭ) (9,3%), методы и приемы решения неравенств различных видов (С-3, № 15 КИМ ЕГЭ), метод “рационализации” (9,3%) и некоторые другие вопросы.

На основе обратной связи, реализуемой посредством анкетирования, личных бесед с учителями, проведения “круглых столов” и т. д., содержание курсов повышения квалификации постоянно совершенствуется.

В результате анализа научно-методической литературы по различным аспектам данной проблемы и образовательной практики нами построена система непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности учителя математики. Базовые блоки системы (рис. 1):

- 1) профориентационная работа в школах;
- 2) математическая, и в целом естественнонаучная, подготовка абитуриентов;
- 3) базовая профессиональная подготовка студентов по профильному предмету (предметам) и смежным дисциплинам;
- 4) освоение современного математического инструментария (прежде всего прикладной математики);
- 5) психолого-педагогическая и методическая подготовка будущих учителей;
- 6) совершенствование профессиональных компетенций учителя математики в процессе работы по специальности, при реализации системы комплексного непрерывного повышения компетентности педагога, в результате самообразования и саморазвития.

Остановимся на краткой характеристике каждого блока:

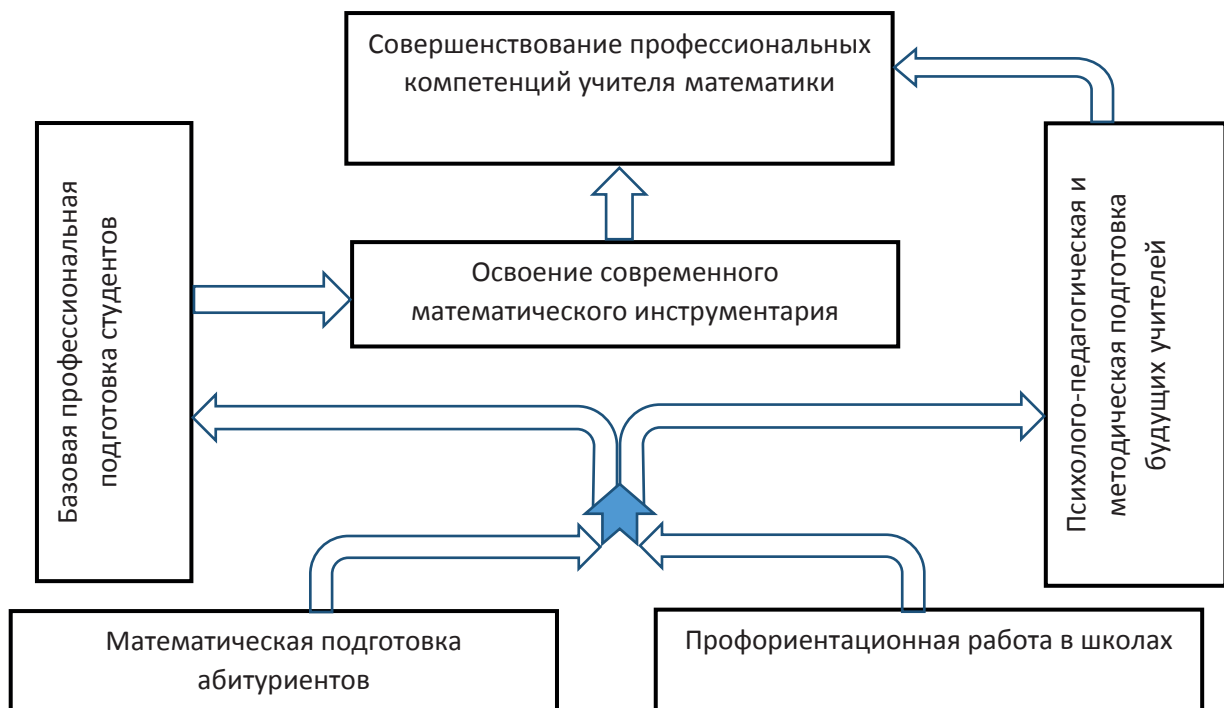


Рис. 1. Базовые блоки системы непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности

1) Этот этап предполагает проведение различных мероприятий, основные концептуальные положения которых: повышение эффективности профориентационной работы, поиск, подготовка и отбор «своего» абитуриента.

Нами уже используются такие формы профориентационной работы:

- выявление учащихся, имеющих интерес к воспитательно-образовательной деятельности;
- организация и проведение серии мероприятий для школьников: математическая олимпиада «УНИКУМ» для учащихся 3-6 классов (2011 – 2018 г., сайт <http://openolymp.strategy48.ru/?q=node/48>);
- проектирование и проведение командного соревнования «Математические бои» (сайт <http://openolymp.strategy48.ru/?q=node/43>);
- профориентационное мероприятие «Страна Педагогия»;
- проведение преподавателями вуза занятий с учащимися в областном центре поддержки одаренных детей «Стратегия»;
- привлечение учащихся, имеющих интерес к воспитательно-образовательной деятельности, к работе с детьми (дни самоуправления в школах, работа вожатыми, помощь преподавателям в проведении занятий в технопарке «Кванториум»);
- участие в школьных конференциях психолого-педагогической направленности;
- открытые лекции преподавателей университета;
- различные университетские мероприятия для школьников (дни институтов, день открытых дверей в вузе, конкурсы исследовательских работ «Ника»).

При проведении мероприятий обязательно выясняем их эффективность, что позволяет расширять спектр. Весь накопленный нами опыт работы и специальные наблюдения доказывают то, что комплекс проводимых мероприятий представляет возможности раннего выявления учащихся, интересующихся педагогическим образованием.

2) Содержание этого блока раскрыто нами в [11, с. 9 – 13]. Следует отметить, что изучение профильных предметов и смежных дисциплин направлено на расширение кругозора, развитие личностных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности учителя математики.

3) Освоение современного математического инструментария предполагается, прежде всего, для обоснования использования различных методик и технологий в процессе обучения и воспитания.

4) Содержание четвертого блока составляют непрерывная педагогическая практика; изучение дисциплин по выбору студентами; производственная (педагогическая) практика; сотрудничество с образовательными учреждениями города и области; работа студентов в качестве ассистентов преподавателей, тьюторов и т. д.; участие студентов в дистанционных формах работы со школьниками; участие студентов в исследовательских проектах психолого-педагогической и учебно-методической направленности, в том числе, написание курсовых работ и выпускных квалификационных работ; участие будущих профессионалов в работе студенческих научно-методических конференциях; публикации студенческих работ. Можно отметить активное участие студентов, которые целенаправленно шли на педагогические специальности.

5) Пятый блок предполагает:

– Профессиональную деятельность учителя математики, педагога дополнительного образования и т.д.

– Прохождение курсов повышения квалификации в университете (тематика занятий курсов повышения квалификации корректируется в процессе обмена информацией между вузовскими преподавателями и учителями). Нами разработаны курсы повышения квалификации учителей математики, физики и информатики школ г. Липецка и Липецкой области по различным программам: «Методические и психолого-педагогические аспекты перехода к ФГОС второго поколения при изучении математики в учреждениях общего образования», «Методические и психолого-педагогические аспекты перехода к ФГОС общего образования при изучении математики», «Методические и психолого-педагогические аспекты перехода к ФГОС общего образования при изучении математики и физики», «Методические и психолого-педагогические аспекты перехода к ФГОС общего образования при изучении математики и информатики».

– Дистанционные формы повышения профессиональной компетенции учителя математики.

– Участие в работе научно-методических конференций, форумов, симпозиумов; нами организованы и проведены научно-методические конференции «Инновации и информационные технологии в образовании» (2008 – 2012 г.), «Педагогические чтения: инновации и информационные технологии» (2013 – 2015 г.) (выделение в рамках конференций студенческой и школьной секций).

– Публикацию научно-методических статей, в том числе в соавторстве с вузовскими преподавателями.

– Формирование банка (банков) заданий по различным темам школьного курса математики и разделам олимпиадной подготовки (совместная деятельность учителей и вузовских преподавателей, возможно с использованием Wiki-технологии).

– Проведение вузовскими преподавателями занятий с одаренными детьми (в том числе, дистанционно) с присутствием школьных учителей.

– Участие школьных учителей (педагогов дополнительного образования) в профессиональных конкурсах.

– Совершенствование общекультурных компетенций.

В предлагаемой нами модели организация и методическое сопровождение курсов повышения квалификации лишь один из этапов комплексного непрерывного повышения компетентности современного учителя математики (рис. 2).

Математическая модель рассматривается в виде автомата, на вход которого на каждом шаге обучения n подается обучающая информация, описываемая множеством $I_n = \{K_1, K_2, \dots, K_N\}; K_j \in \{1, \dots, N\}, K_j = K_p$ при l^*j , где K_j – номер элемента обучающей информации.

Каждый элемент обучающей информации называют словом. Состояние памяти субъекта на n -м шаге обучения описывается вероятностным вектором: $P_n = (P_1(n), P_2(n), \dots, P_N(n))$, где $P_i(n)$ – вероятность незнания i -го элемента обучающей информации на n -м шаге обучения; вероятность правильного ответа $r_i(n) = 1 - P_i(n)$. $R_n = (r_1(n), \dots, r_N(n))$ определяет правильность ответов, $r_i(n)$ принимает значения 0 в случае правильного ответа и 1 – если ответ неправильный.

Эти реакции используются для преобразования вектора

$$P_{n+1} = F(P_n, I_n, R_n, g),$$

где g – вектор параметров слушателя, а правило преобразования является моделью обучения [9, с. 18].

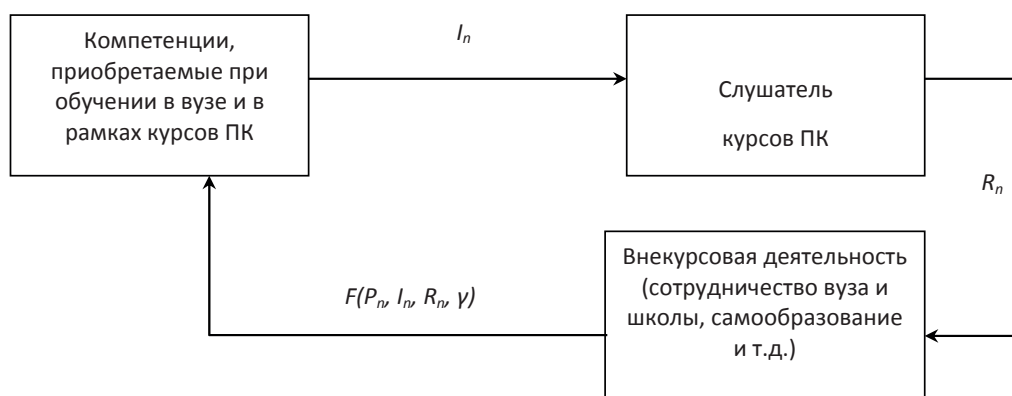


Рис. 2. Формальная обобщенная модель системы комплексного непрерывного повышения компетентности педагога

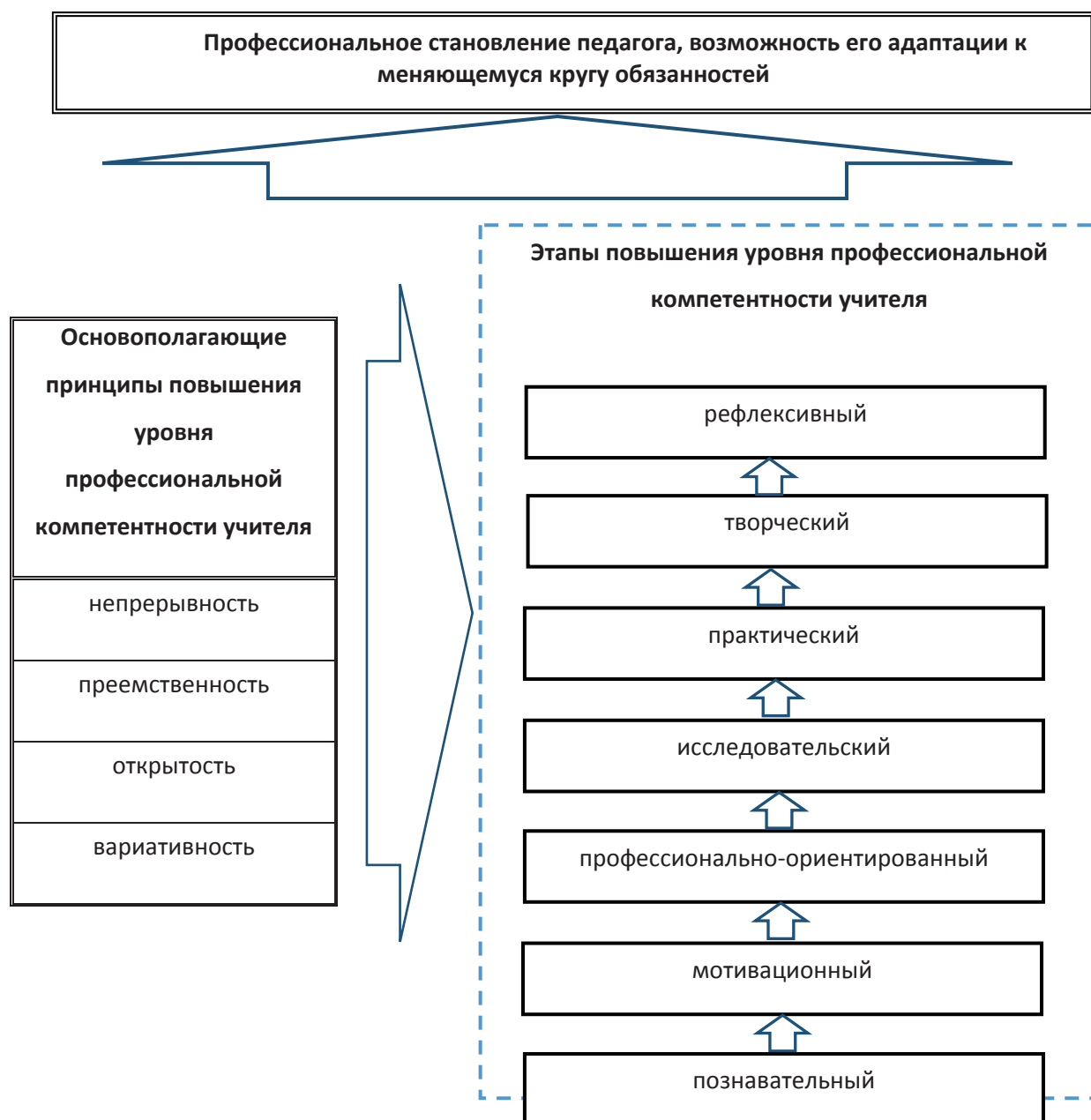


Рис. 3. Принципы и этапы повышения уровня профессиональной компетентности учителя

В зависимости от значения вектора параметров слушателя после курсов повышения квалификации формируется индивидуальная траектория совершенствования компетентности учителя. На следующих этапах повышения квалификации рассматриваемый вектор модифицируется.

Вся система ориентирована на достижение главной цели: повышение уровня профессиональной компетентности учителя. На каждом этапе эта цель достигается по-разному, но в любом случае, она является основополагающей для всей деятельности. Практика нашей работы подтверждает, что система действует на основе взаимодействия всех этапов, взаимосвязи и координации участников процесса. Система является

открытой, гибкой, развивающейся. Качество взаимосвязи обеспечивается преемственностью всех структурных элементов системы.

Она может служить базой для повышения уровня математического образования в регионе. С нашей точки зрения, система позволит удовлетворить потребности регионального образования в осуществлении нестандартных решений в области управления деятельностью школьников. Отметим, что система в настоящее время развивается и видоизменяется, но по-прежнему направлена на решение задач профессионального становления педагога, что поможет ему адаптироваться к меняющемуся кругу обязанностей.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт педагога*. Available at: <http://godzagodom.com/standart-pedagoga-s-2017-goda-soderzhanie/>
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Академия, 2000: 176.
3. Михайлова Е.Н. Развитие системы непрерывного педагогического образования России на рубеже XX – XXI веков. *Вестник ТГПУ*. 2008; Выпуск 3 (77): 44 – 46.
4. Ильина Л.А., Гагаринская Г.П. и др. Формирование профессиональной компетентности как компонента подготовки менеджеров. *Устойчивое развитие вуза на основе стратегии повышения качества образовательного процесса*: монография. Самара: СамГТУ; Минск: БГУИР. 2007.
5. Гаврилова М.А. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: проблемы, суждения, опыт работы. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз*: коллективная монография. Воронеж: ВГПУ. 2003; 93 – 102.

6. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*. 2012; № 5: 56 – 65.
7. Трубицын К. Формирование профессиональных компетенций в системе непрерывного профессионального образования. *Кадровик. Кадровый менеджмент*. 2012; № 8: 99 – 105.
8. Мальчик А.Г., Жигалов В.Н. Модель формирования профессиональных компетенций студентов в системе многоуровневого непрерывного профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 3.
9. Воробьев Г.А., Ершова А.А., Фомина Т.П. Совершенствование непрерывного повышения квалификации учителей математики. *ЧИПИКРО. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2016; № 2 (27): 17 – 23.
10. Рихтер Т.В. Структура профессиональной компетентности учителя математики. *Физико-математическое образование*. 2017: Выпуск 1 (11): 89 – 92.
11. Воробьев Г.А., Фомина Т.П. О некоторых аспектах профессионально-педагогической подготовки будущих учителей математики. *Современные исследования в психологии и педагогике: материалы международной научно-практической конференции*. Казань: Академия Бизнеса, 2017: 9 – 13.

References

1. *Professional'nyj standart pedagoga*. Available at: <http://godzagodom.com/standart-pedagoga-s-2017-goda-soderzhanie/>
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Akademiya, 2000: 176.
3. Mihajlova E.N. Razvitie sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii na rubezhe XX – XXI vekov. *Vestnik TGPU*. 2008; Vypusk 3 (77): 44 – 46.
4. Il'ina L.A., Gagarinskaya G.P. i dr. Formirovanie professional'noj kompetentnosti kak komponenta podgotovki menedzherov. *Ustojchivoe razvitie vuza na osnove strategii povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa*: monografiya. Samara: SamGTU; Minsk: BGUIR. 2007.
5. Gavriloza M.A. Nepreryvnoe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: problemy, suzhdeniya, opyt raboty. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz: kollektivnaya monografiya*. Voronezh: VGPU. 2003; 93 – 102.
6. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 5: 56 – 65.
7. Trubicyn K. Formirovanie professional'nyh kompetencij v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Kadrovik. Kadrovyy menedzhment*. 2012; № 8: 99 – 105.
8. Mal'chik A.G., Zhigalov V.N. Model' formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov v sisteme mnogourovnevnogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3.
9. Vorob'ev G.A., Ershova A.A., Fomina T.P. Sovershenstvovanie nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii uchitelej matematiki. *ChIPiPKRO. Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2016; № 2 (27): 17 – 23.
10. Rihter T.V. Struktura professional'noj kompetentnosti uchitelja matematiki. *Fiziko-matematicheskoe obrazovanie*. 2017: Vypusk 1 (11): 89 – 92.
11. Vorob'ev G.A., Fomina T.P. O nekotoryh aspektah professional'no-pedagogicheskoy podgotovki buduschih uchitelej matematiki. *Sovremennye issledovaniya v psichologii i pedagogike: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kazan': Akademiya Biznesa, 2017: 9 – 13.

Статья поступила в редакцию 23.05.18

УДК 378

Habaeva A.B., senior teacher, Department of Art and Music Education, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

Akueva A.V., senior teacher, Department of Art and Music Education, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

Urtaeva L.A., senior teacher, Department of Art and Music Education, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PERFORMING MUSIC. The article deals with the development of musical abilities of students in the process of performing music, analyzes a concept of “ability”, “musical ability”, “fret feeling”, “musical and auditory performances”, “musical-rhythmic feeling”, “performing activity”. The authors present the structure and features of performing activities. Performing activities do not develop spontaneously, but under the influence of pedagogical influence, different methods and approaches, game practice. The central place in performing activities in the development of musical abilities is the work on a musical work. A great role in the development of musical abilities is played by the development of the student's sense of rhythmic style of music, understanding the specific features and characteristics of the musical work.

Key words: ability, musical ability, sense of modal, musical and auditory representation of musical and rhythmic sense, performing music.

А.Б. Хабаева, ст. преп. каф. художественного и музыкального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru

А.В. Акueva, ст. преп. каф. художественного и музыкального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru

Л.А. Уртаева, ст. преп. каф. художественного и музыкального образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: valida.tarieva@mail.ru

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается вопрос развития музыкальных способностей студентов в процессе исполнительской деятельности, анализируются понятия «способности», «музыкальные способности», «ладовое чувство», «музыкально-слуховые представления», «музыкально-ритмическое чувство», «исполнительская деятельность». Авторами в работе представлены структура и особенности исполнительской деятельности. Исполнительская деятельность развивается не спонтанно, а под влиянием педагогического воздействия, различных методов и подходов, игровой практики. Центральное место в исполнительской деятельности в процессе развития музыкальных способностей занимает работа над музыкальным произведением. Большую роль в развитии музыкальных способностей играет выработка у студента ощущения ритмического стиля музыки, понимания специфических черт и особенностей музыкального произведения.

Ключевые слова: способности, музыкальные способности, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, исполнительская деятельность.

Преобразования, характеризующие современный этап развития страны, затронули и сферу образования. Целью современного профессионального образования является становление студента – как развивающейся личности и компетентного специалиста, способного решать новый круг задач, что позволяет сочетать социальный заказ на профессионала и современную ориентацию на личность как основную ценность. Профессиональная компетентность, на становление которой ориентирован целостный современный образовательный процесс, необходима для обеспечения профессиональной и личностной успешности студента в его дальнейшей жизнедеятельности. Согласно современным исследованиям, в основе компетентности также находятся способности личности, успешное развитие которых позволяет человеку выполнять квалифицированную работу и достигать поставленные цели в профессиональной деятельности. Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности. Особенно важное место способности занимают в структуре профессиональной компетентности специалистов искусства, поскольку в этой области они представляют психологические особенности человека, от которых зависит приобретение знаний, определенных навыков и умений [1].

На разных исторических этапах становления музыкальной психологии и педагогики (зарубежной и отечественной), также и в настоящее время в разработке теоретических, а, следовательно, и практических аспектов проблемы развития музыкальных способностей существуют различные подходы, имеются разночтения в определении важнейших понятий. Б.М. Теплов в своих работах дал глубокий, всесторонний анализ проблемы развития музыкальных способностей. Он сравнивал точки зрения психологов, представлявших самые различные направления в психологии, и излагал свой взгляд на проблему.

Музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки. В той или иной степени музыкальные способности проявляются почти у всех людей [2].

Под музыкальной способностью понимается компонент музыкальной одаренности, необходимый для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой. Профессор Б.М. Теплов выделил три основных вида музыкальных способностей [3, с. 45]:

Ладовое чувство – способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения.

Музыкально-слуховые представления – способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотные движения.

Музыкально-ритмическое чувство – способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Сегодня в теории и практике массового музыкального воспитания развитие музыкальных способностей должно стать одним из приоритетных направлений педагогической деятельности. Существует много философских, психолого-педагогических и эстетических трудов по развитию музыкальных способностей В.Н. Мясичева, А.Л. Готсдинера, К. Сишора, Н.А. Ветлугиной, К.В. Тарасовой, Г.С. Тарасова и др., которые определяли свою структуру музыкальных способностей. Например, Н.А. Ветлугина в своих работах определяла два вида музыкальных способностей: ладовое чувство и чувство ритма.

Развитие музыкальных способностей – одна из главных задач музыкального воспитания. Кардинальный для педагогики является вопрос о природе музыкальных способностей: представляют ли они собой врожденные свойства человека или развиваются в результате воздействия окружающей среды обучения и воспитания.

Основным фактором в развитии музыкальных способностей студентов является исполнительская деятельность. Исполнительская деятельность является предметом исследования как в психологии, музыковедении, так и педагогике музыкального образования. В частности, хорошо известны исследования в области психологии музыкальной исполнительской деятельности Л.Л. Бочкарёв, А.Б. Гольденвейзер, Е.Г. Гуренко, Г.Л. Ержемский, Д.К. Кирнарская, Е.П. Крупник, Е.Я. Либерман, В.И. Петрушин, С.И. Савшинский, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.

280

Исполнительская деятельность – специально организованная, творчески активная форма самовыражения музыканта, направленная на достижение художественно-звукового результата и его эстетического восприятия. Исполнительская деятельность развивается не спонтанно, а под влиянием педагогического воздействия, различных методов и подходов, игровой практики. Она предполагает ежедневные самостоятельные занятия на инструменте: игру в оркестре или ансамбле, сольные выступления – то, в чем музыкант реализует и формирует себя.

Исполнительская деятельность отличается следующими общими характерными особенностями:

- студент-музыкант в системе игрового процесса выступает не только субъектом, но и объектом своей деятельности, то есть посредником между композитором и слушателями;

- инструментальное исполнительство связано как с целенаправленным и длительным процессом овладения соответствующей тому или иному инструменту техникой игры и средствами музыкальной выразительности, так и с проявлением различных психических мотиваций и физических нагрузок;

- исполнительство имеет тенденцию к постоянному развитию и совершенствованию;

- в процессе исполнительской практики у студентов проявляется интерес и любовь к своему инструменту, увлеченность музицированием;

- главная исполнительская цель заключается в достижении максимального художественно-звукового результата, мастерства, в проявлении высокого «чувства эстрадности» и артистизма;

- исполнительство характеризуется созданием специфических для конкретного инструментального вида творчества музыкально-художественных ценностей, эталонов интерпретации музыкального произведения;

- исполнительство предполагает объективные условия вариативной множественности воспроизведения музыкального произведения (интерпретацию);

- исполнительство представляет собой специфическую форму сотворчества определенных межличностных и профессиональных отношений музыкантов, а также одну из форм слушательского восприятия;

- исполнительство способствует формированию особого состояния, охватывающего музыканта в момент исполнения, творческого вдохновения, которое представляет собой феномен особого наивысшего напряжения и подъема чувств, необычных по своей интенсивности.

По мнению Т.В. Зеленковой, исполнительскую деятельность можно рассматривать: 1) «вертикально» – в этом случае рассматриваются все психические процессы, необходимые для осуществления музыкальной исполнительской деятельности; 2) «горизонтально» – изучение непосредственно самого процесса деятельности, который начинается с момента разучивания музыкального произведения и заканчивается исполнением перед публикой [4, с. 16].

Исполнительская деятельность включает в себя наличие выраженных интересов, склонностей и потребностей, мотивов обращения к конкретному виду исполнительской деятельности; умение оценивать качество исполнения музыки на основе своих музыкально-слуховых представлений о звучании данного конкретного произведения в определенном характере, жанре, стиле; наличие сформированного интонационно-слухового запаса, музыкальных впечатлений о жанрово-стилевом разнообразии музыкального искусства; способность к музыкальному переживанию, эмоциональной культуре исполнения [5, с. 471].

Исполнительская деятельность состоит из трёх основных составляющих:

- 1) интеллектуальный компонент: а) на формальном уровне он выражается в грамотном прочтении нотного текста, знании тонального плана, строения произведения, умения проанализировать форму и т. д.; б) на творческом – проникновение в содержание музыкального произведения, представлением художественной задачи, смысла;

- 2) эмоциональный компонент: а) на формальном уровне: эмоциональная отзывчивость на музыку выражается упрощённо, выполнение оттенков, нюансов соответствует нотной записи, но не обладает выразительностью; б) на творческом уровне происходит увеличение спектра эмоций, их высвобождение, увеличение экспрессии, слияние с интеллектуальным компонентом в единое эмоционально-смысловое образование, проявление эстетического видения;

3) технический компонент: а) при формальном исполнении представлены те движения, которые строятся на уровне предметных действий – соотносятся движения с нотной записью, при этом содержательная сторона музыкального произведения не раскрывается; б) на творческом – техническая сторона управляется смысловой задачей музыкального произведения.

Обобщая взгляды выдающихся музыкантов-исполнителей, ученых и педагогов-исследователей, можно утверждать, что исполнительская деятельность представляет собой не только акт воплощения композиторского замысла, но и создание собственной исполнительской трактовки. Каждое исполнение музыкального произведения является уникальным творческим актом. С одной стороны, исполнение может повышать эстетическую ценность произведения, углублять его содержание и обогащать, а с другой – может обеднить и исказить существенные стороны содержания музыкального произведения. Так же как в человеческой речи одни и те же слова могут произноситься по-разному, так и в музыкальной речи одни и те же нотные знаки могут интерпретироваться различно.

Центральное место в исполнительской деятельности в процессе развития музыкальных способностей занимает работа над музыкальным произведением, которая включает следующие этапы:

Первый этап работы над музыкальным произведением – создание целостного воображаемого музыкального образа. Для создания мысленного музыкального образа на первом этапе необходимо: ознакомление с нотным текстом (за инструментом или без него); накопление по возможности большего количества информации о форме, стиле, жанре и других особенностях музыки, а также о личностных и творческих особенностях композитора; творческая переработка всей имеющейся информации.

Второй этап – работа над деталями музыкального произведения. В качестве операций здесь можно выделить: определение и классификацию деталей по таким критериям как темп, технические сложности, форма, новизна и т. д.; отделку деталей в соответствии с представлениями о месте и роли каждой из них в структуре интерпретации: объединение более мелких деталей в более крупные; рационализацию слуховых и моторных представлений. Одновременно происходит конкретизация идеального музыкального образа. Получая реальное воплощение, он видоизменяется и детализируется в воображении исполнителя.

Третий этап – создание целостного сукцессивного (слухового) музыкального образа. На этом этапе ранее отшлифованные детали собираются в единую интерпретацию, происходит создание целостного реально звучащего и разворачивающегося во времени (сукцессивного) музыкального образа. В качестве операций здесь можно выделить: пробные проигрывания произведения в целом, корректировку деталей, исходя теперь уже из реального целого, отшлифовку «стыков» между деталями. Исходя из реальных исполнительских возможностей, окончательно уточняются темпы, динамика, агогика, исполнительские и художественные приемы [6].

В ходе исполнительской деятельности перед студентом раскрываются те нюансы творческой мысли композитора, которые в иной ситуации могли бы остаться и не раскрытыми. Художественно-содержательное исполнение музыки создает естественные предпосылки для воспитания и развития музыкальных способностей, понимаемых как способности активно переживать и отражать в движении музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения. Необходимо подчеркнуть то, что только хорошо «налаженная», достаточно надежная и прочная музыкально-исполнительская моторика может служить надлежащей опорой для развития музыкальных способностей. Собственное исполнение музыки, ярко высвечивая эмоциональное содержание ритма, прокладывает кратчайшие пути в направлении развития и совершенствования музыкальных способностей студентов. Большую роль в развитии музыкальных способностей играет выработка у студента ощущения ритмического стиля музыки, понимания специфических черт и особенностей этого стиля.

Таким образом, несмотря на выдающиеся успехи мастеров музыкального исполнительства и достижения современной музыкальной педагогики, вопросы развития музыкальных способностей студентов в массовом обучении остаются и на сегодняшний день чрезвычайно острыми. Музыкальная исполнительская деятельность связана с пониманием и интерпретацией музыкально-художественного образа. Вне зависимости от вида исполнительской деятельности успешность исполнения будет зависеть от того, насколько студент свободен в умениях понимать и интерпретировать художественный образ.

Библиографический список

1. Способности личности как залог профессиональной успешности. Available at: https://studref.com/355901/psihologiya/sposobnosti_lichnosti_zalog_professionalnoy_ushpeshnosti
2. Гарцуева С.Е. Музыкальные способности и их классификация. *Современные научные достижения – 2014*. Available at: http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/MusicaAndLife/1_157861.doc.htm
3. Гогоберидзе А.Г. *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2005.
4. Цымзина С.В. *Специфика мышления студентов музыкального колледжа с различным уровнем успешности в исполнительской деятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2013.
5. Мигунова Н.И. Развитие исполнительской культуры в процессе музыкально-инструментальной деятельности как научная проблема. *Международный студенческий научный вестник*. 2015; № 5-3: 471 – 472.
6. Цагарелли Ю.А. *Психология музыкально-исполнительской деятельности*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Sposobnosti lichnosti kak zalog professional'noj uspeshnosti. Available at: https://studref.com/355901/psihologiya/sposobnosti_lichnosti_zalog_professionalnoy_ushpeshnosti
2. Garcueva S.E. Muzykal'nye sposobnosti i ih klassifikaciya. *Sovremennye nauchnye dostizheniya – 2014*. Available at: http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/MusicaAndLife/1_157861.doc.htm
3. Gogoberidze A.G. *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva, 2005.
4. Cymzina S.V. *Specifika myshleniya studentov muzykal'nogo kolledzha s razlichnym urovнем uspeshnosti v ispolnitel'skoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2013.
5. Migunova N.I. Razvitiye ispolnitel'skoj kul'tury v processe muzykal'no-instrumental'noj deyatel'nosti kak nauchnaya problema. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2015; № 5-3: 471 – 472.
6. Cagarelli Yu.A. *Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 23. 05. 18

УДК 371, 08

Shabalina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Vladimirsky Institute of Development of Education n.a. L.I. Novikova (Vladimir, Russia), E-mail: himikoff@yandex.ru*

NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AS A BASIS OF FORMING SYSTEMATIC THINKING. The article analyzes the natural scientific picture of the world as a basis of systemic thinking, presented with the support of methodological principles and cases. The systematic approach is defined as mentality, the level of development of which makes it possible to establish inter-linkages between objects and phenomena, to forecast this development and successfully resolve emerging problems. The author con-

siders the natural scientific picture of the world to be the highest level of generalization and systematization of all the terms of natural scientific knowledge that can form the basis of systemic thinking. At the same time, it is concluded that the process of formation of the natural scientific picture of the world influences the cognitive activity of a high level, which makes it possible to identify relationships, patterns, the ability to predict and solve problems that is on system thinking.

Key words: mythological, religious, scientific picture of the world, system, systemic approach, mind, systemic thinking, level of development.

Е.А. Шабалина, канд. пед. наук, зав. каф. Владимирского института развития образования имени Л.И. Новиковой, г. Владимир, E-mail: himikoff@yandex.ru

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье анализируется естественно-научная картина мира как основа системного мышления, представленного с опорой на методологические принципы и положения. Системный подход определен как мышление, уровень развития которого дает возможность устанавливать взаимосвязи между предметами и явлениями, прогнозировать это развитие и успешно решать возникающие проблемы. Автор считает естественно-научную картину мира высшим уровнем обобщения и систематизации всех слагаемых естественно-научных знаний, способным выступить основой системного мышления. При этом сделан вывод о том, что процесс формирования естественно-научной картины мира влияет на познавательную деятельность высокого уровня, которая дает возможность выявить взаимосвязи, закономерности, возможность прогнозировать и решать проблемы, т.е. на системное мышление.

Ключевые слова: мифологическая, религиозная, научная картина мира, система, системный подход, мышление, системное мышление, уровень развития.

Представления человека о мире и своем месте в нем существуют всегда. Выступая как данность, естественная необходимость, они не рефлексированы индивидом. Естественный порядок вещей – это реальность, целостный мир [1]. Полемика о модели мира детерминирована аксиоматическим признанием факта, что мир существует и может быть позиционирован с его единством и целостностью. Л.Ю. Писарчик признаёт, что одной из значимых составляющих когнитивного отношения человека к миру выступает потребность его в целостном, завершённом познании природы и социума, пребывающих в гармонии, имеющих свою определённую нишу и значение [2]. Человеку свойственно стремиться интегрировать предметы и события мирового пространства между собой. Картину мира можно позиционировать как систему представлений о структуре мира, его элементах, вписанных в жизнедеятельность человека, участвующих в предельном основании бытия [3].

Религиозная, естественнонаучная, физическая, химическая, биологическая интерпретация действительности можно рассматривать как картины мира, основанные на философско-мировоззренческом знании и складывающиеся в конкретном направлении искусства [4].

Наиболее ранней картиной мира, четко отразившей представления космогонического и космологического характера, явилась мифологическая (МКМ). Наличествующий уровень знаний исследуемого периода позволил очеловечить окружающую природу с самой примитивной стороны, неотчетливо разграничить части и целое, субъект и объект, не представлять различий между естественным и сверхъестественным. Миф позиционируется как сложная информационная структура, экстраполирующая этические и моральные нормы восприятия и познания мира, находящиеся в подсознании индивида [5]. Обнаруженные в мифе формы упорядочения мира и способы его организации как Целого, выступали для человека глубокой древности как точка опоры и дебют отсчета своей жизненной стратегии по оптимальному серпантину.

Адекватному восприятию мира мешала бездумная вера человека в «священное» начало, располагавшееся за пределами понимания человека. Данная трактовка окружающей реальности отражала религиозную картину мира (РКМ).

Натурфилософская картина мира (НФКМ) была обусловлена попыткой познания природы через определение квинтэссенции каждой вещи, выявленной в процессе наблюдения за ней индивидом. Для этой картины по-прежнему характерно нерасчлененное представление об окружающем мире как целом явлении. Упомянутые нами картины мира – ненаучны, они характеризуют обыденное представление об устройстве мира и приобретает их человек в процессе жизнедеятельности, как результат витальной практики [3].

Человек существует в различных сферах: науки, техники, искусстве, политике, философии. Предполагается, что в каждой области может существовать своя картина мира. Научная карти-

на мира (НКМ) – это симбиоз знаний, извлекаемых из различных наук и содержащих общие представления о мире, создаваемых на конкретных этапах его исторической эволюции.

Философский энциклопедический словарь трактует НКМ как «целостную систему представлений об общих признаках и закономерностях натуры (природы), создаваемой в результате обобщения и синтеза базовых естественнонаучных дефиниций и принципов» [6, с. 407].

По мнению большинства ученых, НКМ позиционируется со специфическим мыслительным образованием, занимающим срединное положение между философией и мировоззрением, с одной стороны, и специальной научной теорией – с другой [7].

Одной из составных частей научной картины мира выступает естественнонаучная картина мира (ЕНКМ). Это высший уровень обобщения и систематизации всех слагаемых естественнонаучных знаний. Представляя собой мировоззренческую парадигму знаний, сконструированную человеком, она содержит представления о материи, движении, взаимодействующих в пространстве и времени.

В современном развитии науки выделились следующие революции:

- 17 век – происходило становление классического естествознания, исследующего объекты и простые системы;
- конец 19-начало 20 веков – происходило становление неклассической науки, ориентированной на изучение сложных систем;
- середина 20 века – происходило становление постнеклассической науки, изучающей сложные самоорганизующиеся и самосовершенствующие системы [8].

Философами выделено три типа НКМ: классическая, неклассическая, постнеклассическая картины мира.

В 17 веке (Новое время) господствовала классическая картина мира. Это система мышления, базирующаяся на концепциях Р. Декарта и И. Ньютона, представляющая мир как единый и единственный, как мир твердой материи, подчиняющийся законам динамики. Классическая картина мира выдвинула основные постулаты:

- Структура механической Вселенной представлена атомами-неделимыми частицами, обладающими константной формой и массой.
- Пространство не связано с материей, вмещает большое количество тел; абсолютно, постоянно, статично.
- Время характеризуется независимостью от материального мира, линейностью, однородностью. Настоящее детерминировано прошлым, будущее – настоящим и прошлым.

Ученые считали, что Вселенная представляет собой большой часовой механизм, обусловленный непрерывной цепью взаимосвязанных причин и следствий. Эволюция Вселенной происходит без участия сознания [6]. Классическая наука акцентировала внимание на устойчивости, гомеостатичности, однородности, порядке. Её объектами выступали замкнутые системы:

ознакомление с законами, развитие которых давало возможность предугадывать ее будущее и восстанавливать прошлое. Механическая картина мира рассматривала время как несущественный элемент, носящий обратимый характер: состояние объектов в прошлом, настоящем и будущем не дифференцировались. Устройство мира представлялось простым и подчиненным обратимым во времени основополагающим законам. Объяснение явлений происходило с точки зрения категорического детерминизма и непоколебимых казуальных связей. Не укладывающиеся в данную схему процессы и явления, трактовались как исключение из правил, которыми можно было пренебречь.

Произошедшая на рубеже 19 – начале 20 веков революция в естествознании, инициировала неклассическую картину мира. Видение мира изменилось под влиянием новых открытий – теории относительности, работ Э. Резерфорда, Н. Бора, В. Гейзенберга. Исследования показали, что прошлое, настоящее, будущее – не тождественны, события невозможно повернуть вспять, воспрепятствуя возрастанию энтропии. События – невоспроизводимы, следовательно, для времени характерна направленность [5, с. 53]. Сущность неклассической картины мира отражают следующие положения:

- Электрон, протон, фотон – это элементарные частицы, выступающие и как частица, и как волна. Описание статуса элементарных частиц возможно, прибегнув к принципу неопределенности.

- Пространство и время связаны между собой и с материей, и находятся в симбиотической связи с массой тел: пространство деформируется возле мегакосмических тел, а время замедляется.

Однозначный детерминизм превалировал и в неклассической картине мира.

Современная НКМ опирается на квантовую физику, теорию вероятности, информацию, интеграцию наук.

Получило дальнейшее развитие представление о веществе и поле, анализируется четыре вида взаимодействия (гравитационное, слабое, сильное, электромагнитное); 30 элементарных частиц. Констатирована взаимобратимость частиц, указывающая на их генеалогическую тождественность, нивелирование границ между веществом и полем. Их взаимобратимость аргументирует многообразие вещества и его идентичность в различных ареалах Вселенной [9].

Естественно-научная картина мира выступает основой системного мышления. Взаимосвязь между биосферой и социумом привели к появлению проблем планетарного масштаба. Сегодня назрела потребность в инструментари, позволившем повысить эффективность управления непростыми техническими, организационными, природными, социальными и другими системами.

Функционально-системный подход стал одним из таких инструментов. Необходимость его появления обусловлена потребностью считаться со связями между различными компонентами систем и важностью этих связей как этиологических факторов возникновения кризисных ситуаций. Способность видеть динамику развития всех составляющих системы, учитывая взаимосвязи между ними, актуализировала появление в практической деятельности дефиниции «системное мышление».

В отличие от линейного, оно направлено на видение целого, а не разрозненные части. Выявляет не вещи, а связи между ними, не мгновенные состояния, а закономерные изменения. Системное мышление позволяет различать структуры, выступающие фундаментом сложных ситуаций [10].

Можно постулировать, что системное мышление выступает индикатором применения системного подхода в различных областях практической деятельности [11].

Отвечая на социальный заказ общества – готовить специалистов, обладающих системным мышлением, активно разрабатываются технологии, ориентированные на его выполнение. Для нас представляет интерес педагогическое знание, поскольку пространство, в котором совершенствуются формы мышления, детерминирует педагогика. Соответственно, для развития мышления обучающихся важно, на какую логическую систему и представления о мышлении направлены педагогическая теория и практика.

Трансформация человеком в процессе обучения и воспитания средств и способов мышления детерминирована соответствующей исторической эпохой. Продуктивность и логич-

ность его мыслительной деятельности обусловлены полнотой и глубиной присвоения индивидом всеобщих категорий мышления [7].

А.А. Матюшкин, дифференцируя задачи педагогики и психологии и формирование познавательной составляющей психики, отмечал, что педагогика исследует способы формирования умственных действий обучающихся и способы построения условий, актуализирующих эффективное усвоение знаний и совершенствование творческого мышления. Психология исследует мышление как процесс обнаружения новых законов и способов действия в проблемных жизненных ситуациях [10].

В чем заключается феномен мышления? Его классическое определение дал С.Л. Рубинштейн: «Мышление – это опосредованное... обобщенное познание объективной реальности» [12]. Оно сравнивает, сопоставляет данные ощущений и восприятий, раскрывает отношения и через них открывает новые, абстрактные их свойства; выявив взаимосвязи и постигнув через них реальность, мышление глубже познает её сущность [12].

Такая трактовка мышления как о способе определения взаимосвязей и познания новых свойств вещей и явлений дает основание утверждать, что мышление как специфическая форма эндогенной деятельности человека по реализации проблем системно по своей природе.

Достаточно широко дефиниция «системное мышление» раскрывается в научных трудах по педагогике:

1. Системное мышление – это вид познавательной деятельности, когда субъект анализирует предмет мыслительной деятельности как систему, акцентировав в нем определенные системные свойства, отношения и закономерности [4].

2. Системное мышление учитывает все постулаты системного подхода – всеобъемлемость, целостность, многовариантность, взаимообусловленность, ориентированность на симбиоз знаний, всестороннее познание предмета, отражающее многомерность бытия [13].

3. Критериями системного мышления школьников выступают умение реализовывать системный анализ исследуемых природных объектов и явлений, способность анализировать объект как систему интегрированных элементов, акцентировать внимание на общем принципе конструирования этой системы и строить на основе выделенного принципа новую парадигму элементов [14].

4. Системное мышление реализовано в следующих навыках и умениях:

- описывает явление, процесс, педагогическую задачу как систему;
- определяет основополагающие элементы системы;
- анализирует систему как в статике, так и в динамике; генерирует идеи, креативно применяет усвоенные ранее знания в условиях системного анализа и синтеза;
- подвергает объективной критике ситуацию в положении системного подхода, к рассмотрению явлений, процессов;
- рефлексивирует явления и процессы в условиях системного подхода;
- анализирует и прогнозирует развитие системы;
- осуществляет объективную самооценку эффективности системного мышления;
- инициирует самосовершенствование компонентов системного мышления [15].

В практической деятельности индивида мышление оценивает объекты и явления окружающего социума в их генеалогии и взаимосвязи; устанавливает причинно-следственные связи; определяет латентные зависимости и связи; выявляет амбивалентности, актуализирующие проблемы и находит их наиболее оптимальные решения; интегрирует информацию и делает выводы, помогающие прогнозировать последствия принятых решений.

Эти умения – результат способности мышления определять взаимосвязи между элементами, входящими в систему, и системы – с окружающим социумом. Поскольку данные умения не носят природный характер, а имеют «культурное происхождение», мы определяем системное мышление как познавательную деятельность, уровень развития которой дает возможность выявлять взаимосвязи между предметами и явлениями объективной действительности, закономерности протекания процессов их развития, предугадывать его и успешно реализовывать возникающие проблемы.

Библиографический список

1. Брунер Дж. *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Москва, Прогресс, 1977.
2. Соловьева Ю.В. *Система задач как дидактическое средство дидактическое средство развития культуры мышления обучаемых*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2006.
3. Черников В.В. *Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1998.
4. Семакин И.Г. *Информационные системы и модели: элективный курс: методическое пособие*. И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. Москва. БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.
5. Терский Н.Л. *Теоретическое мышление и его проникновение в дидактику и школу: учебное пособие*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет, 1990.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983.
7. Laporta J. Systems Thinking: when engineering education calls itself into question Text. *European Journal of Engineering Education*. 1988. Vol. 13, № 3. P. 293 – 306.
8. Лернер И.Я. *Проблемное обучение*. Москва, Знание, 1974.
9. Джемс У. *Мышление. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления*. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. Москва, МГУ, 1981.
10. Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва, Педагогика, 1972.
11. Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход. *Вопросы философии*. 1978; 8: 39 – 52.
12. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва. Питер, 2009.
13. Фон Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования*. Ежегодник. 1969. Москва. Наука; 1969: 30 – 54.
14. Ляшко Е.Н. *Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2009.
15. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года*. Availabl at: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>

References

1. Bruner Dzh. *Psichologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii*. Moskva, Progress, 1977.
2. Solov'eva Yu.V. *Sistema zadach kak didakticheskoe sredstvo didakticheskoe sredstvo razvitiya kul'tury myshleniya obuchaemyh*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 2006.
3. Chernikov V.V. *Formirovanie sistemnogo myshleniya u uchashchih-sya starshih klassov obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
4. Semakin I.G. *Informacionnye sistemy i modeli: `elektivnyj kurs: metodicheskoe posobie*. I.G. Semakin, E.K. Henner. Moskva. BINOM. Laboratoriya znanij, 2012.
5. Terskij N.L. *Teoreticheskoe myshlenie i ego proniknovenie v didaktiku i shkolu: uchebnoe posobie*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1990.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 1983.
7. Laporta J. Systems Thinking: when engineering education calls itself into question Text. *European Journal of Engineering Education*. 1988. Vol. 13, № 3. P. 293 – 306.
8. Lerner I.Ya. *Problemnoe obuchenie*. Moskva, Znanie, 1974.
9. Dzheims U. *Myshlenie. Hrestomatiya po obshej psichologii. Psichologiya myshleniya*. Pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.V. Petuhova. Moskva, MGU, 1981.
10. Matyushkin A.M. *Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii*. Moskva, Pedagogika, 1972.
11. Blauberg I.V. Filosofskij princip sistemnosti i sistemnyj podhod. *Voprosy filosofii*. 1978; 8: 39 – 52.
12. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psichologii*. Moskva. Piter, 2009.
13. Fon Bertalanfi L. Obschaya teoriya sistem – obzor problem i rezul'tatov. *Sistemnye issledovaniya*. Ezhegodnik. 1969. Moskva. Nauka; 1969: 30 – 54.
14. Lyashko E.N. *Integraciya pedagogicheskikh uslovij razvitiya sistemnogo myshleniya studentov – buduschih pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2009.
15. *Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda*. Availabl at: <http://docs.cntd.ru/document/901816019>

Статья поступила в редакцию 20.05.18

УДК 372

Shurpaeva M.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Director of Dagestan Institute of Pedagogy
n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

FORMATION OF THE MECHANISM OF WRITING IN BILINGUAL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN IN PRIMARY SCHOOL. The article deals with the specifics of the formation of the mechanism of writing as an important prerequisite for the development of the graphic system of the Russian language by bilingual students. Special attention is paid to analytical and synthetic aspects of learning writing, the process of sound analysis (selection of phonemes and their translation into graphemes), necessary for the formation of writing skills. The author formulates the basic provisions of training letter, taking account of the initial difficulties of mastering the mechanism of letters to students-bilinguals, interference caused by the phonetic and graphic systems of the native language. The methods and system of exercises that contribute to the formation of writing skills in the process of teaching Russian language to bilingual students are proposed.

Key words: early learning, writing, bilingual students, Russian language, native language, graphic interference, writing skills, graphemes, phonemes, sound-letter analysis, analytical and synthetic exercises.

М.И. Шурпаева, д-р пед. наук, проф., заместитель директора Дагестанского НИИ педагогики им. А.А. Тахо-Годи,
г. Махачкала, E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности формирования механизма письма как важнейшей предпосылки освоения графической системы русского языка учащимися-билингвами. Особое внимание уделяется аналитико-синтетическому аспекту обучения письму, процессу звукового анализа (выделение фонем и перевод их в графемы), необходимого для формирования навыка письма. Сформулированы основные положения обучения письму с учетом трудностей первоначального овладения

ния механизмом письма учащимися-билингвами, вызванные интерференцией фонетической и графической систем родного языка. Предложены приемы и система упражнений, способствующие формированию навыков письма в процессе обучения русскому языку учащимися-билингвов.

Ключевые слова: раннее обучение, письмо, учащиеся-билингвы, русский язык, родной язык, графическая интерференция, навык письма, графемы, фонемы, звуко-буквенный анализ, аналитико-синтетические упражнения.

Письмо является одним из самостоятельных и наиболее сложных видов речевой деятельности и играет немаловажную роль для развития других видов речевой деятельности – говорения и чтения. Основными задачами обучения письму в начальной школе является обучение графике, орфографии и письменной речевой деятельности. Для развития навыков и умений репродуктивной и продуктивной письменной речи у учащихся-билингвов необходимо в первую очередь сформировать у них механизм письма [1].

Формирование механизма письма осуществляется на основе звукобуквенного анализа фонетической структуры слова. Одним из специальных операций, входящих в процесс самого письма, является звуковой анализ состава того слова, которое подлежит написанию [2]. Поэтому буквы и их употребление при обучении письму должны быть усвоены так, чтобы у учащихся сформировались навыки в правильном соотношении звука и буквы и в соблюдении графических и орфографических правил [3]. Таким образом, весь процесс овладения учащимися-билингвами графической системой русского языка должен происходить в тесной взаимосвязи с усвоением его фонологической системы. Учащиеся должны усвоить систему четких соответствий: буква – фонема – звук, т. е. овладеть навыком трансформации фонологического (звукового) образа слова в графический образ. В современных программах по обучению грамоте резко сокращено время на формирование навыка письма. Это приводит к ухудшению качества письма, к нарушению не только графики, но и грамотности. Сокращение времени на обучение письму снизили возможность формирования эффективного механизма звукобуквенного анализа, использования правил и т. п. На уроках русского языка не уделяется достаточного времени на звуковой анализ слова, на последовательность звуков в слове и на графемно-фонемные соответствия в русском языке.

В процессе обучения русскому языку, наряду с другими видами интерференции, необходимо учитывать и интерференцию, связанную с взаимодействием графических систем русского и родного языков. Графическая интерференция вызвана различным звуковым содержанием графем контактирующих языков. Проявление графической интерференции имеет двусторонний характер: неверное декодирование графического образа незнакомого слова может привести не только к ошибкам в произношении (фонетическим), но и к ошибкам на письме (графическим) [4]. Значительная часть ошибок в процессе формирования механизма письма связана с тем, что учащиеся-билингвы испытывают трудности, связанные с освоением графики как в русском, так и в родном языках. Эти трудности обусловлены, прежде всего, несоответствием звуков и букв: в русском языке во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем букв, а в родном языке количество букв больше, чем звуков (буквы, обозначающие геминаты, смычногортанные звуки) и т. д. Графические ошибки (пропуск букв в слове, обозначающих ударные и безударные гласные, согласных в сочетаниях двух и более звуков, нарушения в обозначении мягкости согласных и т. д.) свидетельствуют о том, что учащиеся не умеют опознавать звуки и обозначать их соответствующими буквами, различать оппозиции фонем в составе слога, определить последовательность звуков и обозначающих их букв. Трудности вызваны и особенностями звукообозначения русского письма, например, обозначение одной буквой нескольких звуков (молоко) или несколькими буквами одного звука (считать, смеяться) и т. д.

На начальном этапе обучения большая часть графических ошибок является следствием плохого усвоения русской фонетики. Они обусловлены нарушением системы звукобуквенных соответствий русского языка в результате взаимодействия фоне-

тических систем, произносительных норм и правил графических начертаний контактирующих языков [5]. Поэтому особое значение при обучении письму (как и чтению) имеет умение правильно произносить слова, синтагмы и текст. Переход к слоговому чтению у учащихся-билингвов должен опираться на усвоение звукового значения букв русского языка, а также на слияние отдельно воспринятых букв в структуре слога в соответствии с позиционным чтением [6].

При списывании в период обучения грамоте следует приучать детей охватывать взглядом целый слог. В противном случае дети будут писать побуквенно, т. е. каждую букву отдельно. Необходимой предпосылкой для осуществления у учащихся-билингвов сложного механизма письма (так же, как говорения и чтения) является умение правильно слышать (фонематическое восприятие), понимать и различать звуки, слоги и слова.

Упражнения для формирования механизма письма в основном направлены сначала на фонематический анализ и синтез слова, затем – на буквенный анализ. В процессе этой работы учащиеся должны освоить слоговой принцип, являющийся закономерностью графики русского языка (в отличие от родного языка). Умение выделять звуки, их последовательность в слове, соотносить звуки с буквами является основной предпосылкой овладения умением членить речевой поток на значимые элементы по законам русского языка. До начала обучения грамоте, чтению и письму (в добукварный период) учащиеся должны овладеть фонетическим составом слова и уметь проводить звуковой анализ. Для формирования навыка письма у учащихся-билингвов в начальной школе проводятся следующие виды упражнений: 1) упражнения для развития техники письма (используются разные формы списывания); 2) упражнения для усвоения правил чтения в разных позициях; 3) упражнения для усвоения буквенно-фонемных связей; 4) упражнения для усвоения буквенно-фонемных связей в самостоятельной письменной речи.

Фундаментом формирования механизма письма является послоговое письмо, которое закладывается в процессе обучения грамоте. Учащиеся учатся дифференцировать гласные и согласные звуки и буквы, знакомятся с наиболее частотными структурами слогов. После отработки послогового письма с помощью аналитико-синтетических упражнений дети приступают к письму целыми словами. Для учащихся-билингвов трудными для анализа являются слова, включающие слоги со стечением согласных. Поэтому на первом этапе формирования механизма письма для анализа и синтеза подбираются слова с открытыми слогами как наиболее легкие для выделения звуков. Вначале соотношение звуков и букв устанавливается с помощью готовых схем, на основании которых учитель показывает анализ звукобуквенной структуры слова, а в дальнейшем учащиеся сами составляют подобные схемы. Последовательность действий учащихся сводится к следующему: восприятие слова на слух, определение слогов и ударного слога, количества гласных и согласных звуков, характеристика каждого звука, установление его буквенного обозначения. Уровень сформированности механизма письма тем выше, чем выше будет уровень письменных задач. Например, проводятся разнообразные виды диктантов (слуховой, зрительный, зрительно-слуховой) для закрепления в сознании учащихся звукобуквенных отношений, прочной связи между слуховым и зрительным образом слов.

Таким образом, Аналитико-синтетические письменные упражнения являются не только средством формирования умений и навыков письма, предупреждения фонетико-графической интерференции, но и способствуют развитию других видов речевой деятельности (в первую очередь, говорения и чтения) и усвоению языковых средств (слов, морфем, грамматических категорий).

Библиографический список

1. Безруких М.М. *Трудности обучения письму и чтению в начальной школе: лекции 1-4*. Москва, 2009.
2. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Москва, 1979.
3. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. *Методика обучения русскому языку в начальных классах*. Москва: Просвещение, 1979.
4. Шурпаева М.И. *Фонологические основы обучения русской грамоте учащихся дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1984.

5. Шурпаева М.И. *Основные проблемы обучения русскому языку учащихся-дагестанцев на начальном этапе в условиях дагестанско-русского двуязычия*. Махачкала: Издательство «НИИ педагогики», 2000.
6. Шурпаева М.И. Особенности формирования и развития навыков первоначального чтения в процессе обучения русскому языку как второму. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 131 – 133.

References

1. Bezrukih M.M. *Trudnosti obucheniya pis'mu i chteniyu v nachal'noj shkole: lektsii 1-4*. Moskva, 2009.
2. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Moskva, 1979.
3. Ramzaeva T.G., L'vov M.R. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
4. Shurpaeva M.I. *Fonologicheskie osnovy obucheniya russkoj gramote uchashchih'sya dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984.
5. Shurpaeva M.I. *Osnovnye problemy obucheniya russkomu yazyku uchashchih'sya dagestancev na nachal'nom etape v usloviyah dagestansko-russkogo dvuyazychiya*. Mahachkala: Izdatel'stvo «NIИ pedagogiki», 2000.
6. Shurpaeva M.I. Osobennosti formirovaniya i razvitiya navykov pervonachalnogo chteniya v processe obucheniya russkomu yazyku kak второму. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 131 – 133.

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 378

Petrova N.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Southern Federal University, (Rostov-on-Don, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

INFORMATION CULTURE OF A PERSON AND IT'S FORMATION OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION. The article substantiates a phenomenon of personal information culture in the context of the development of modern information technologies. The characteristic of the information and educational environment as a systemically organized set of information and technical and educational support of the educational process of the university is given. The author's interpretation of an electronic library as a systemic integrity of the informational, technical and cultural components of the information and educational environment of the educational institution is proposed. The author concludes that information and education environment of a university and e-library as its most significant structural element are a necessary means of formation of information culture of future specialists with higher education.

Key words: information culture of person, information and educational environment, structural elements of information and educational environment, electronic library, functions of electronic library.

Н.П. Петрова, д-р пед. наук, проф. Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: klnp13@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье обосновывается феномен информационной культуры личности в контексте развития современных информационных технологий. Дается характеристика информационно-образовательной среды как системно организованной совокупности информационно-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса вуза. Предлагается авторская трактовка электронной библиотеки как системной целостности информационно-технического и культурологического компонентов информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Автор делает вывод о том, что информационно-образовательная среда вуза и электронная библиотека, как наиболее значимый ее структурный элемент, являются необходимым средством формирования информационной культуры будущих специалистов с высшим образованием.

Ключевые слова: информационная культура личности, информационно-образовательной среды, структурные элементы информационно-образовательной среды, электронная библиотека, функции электронной библиотеки.

Проблемное поле данной статьи требует первоначального рассмотрения понятия информационной культуры личности. Это понятие возникло в середине XX века под влиянием развития информационных технологий [1].

В.Н. Михайловский информационную культуру личности структурирует следующими компонентами: специфическим типом общения, который обуславливает гарантированную вероятность легкого выхода личности в информационное пространство и существование в нем; свободой доступа к информационной жизнедеятельности (на всех уровнях: от глобальных, до локальных); новым типом мышления, развивающимся в контексте постепенного избавления человека от монотонной информационной и интеллектуальной деятельности, а также ориентацией личности на самообразование в сфере информационных проблем и технологий [2].

Н.Б. Зиновьева и А.Н. Дулатова в рамках разработанной концепции информационной культуры личности, в основе которой лежит идея понимания человека как субъекта деятельности, активно воспринимающего и перерабатывающего информацию, трактуют обозначенную культуру в качестве совокупности следующих параметров: 1) теоретического понимания личностью специфических особенностей информации как социокультурного явления; 2) знания человеком социальных закономерностей функционирования информационных потоков; 3) биологических и социальных информационных потребностей; 4) проблем социализации личности под влиянием информации; 5) анализа

информационной культуры с позиции ее различных институтов: семьи, информационных учреждений, средств массовой коммуникации, образовательных заведений, библиотек и их специфических информационных средств; 6) анализа информационной культуры в аспекте ее формирования у личности, то есть в контексте овладения человеком необходимыми информационными ресурсами, формирования у него навыков поиска информации и должной работы с нею в соответствии с поставленными образовательными и профессиональными целями, умениями и навыками поиска информации в текстах, ее последующего переосмысления и творческой переработки [3].

Как полагает Д.С. Сеницына, информационная культура, представляя собой продукт разноплановых креативных способностей личности, характеризуется конкретными умениями и навыками специалиста в использовании информационно-технических устройств; его способностью пользоваться в профессиональной деятельности компьютерно-информационными технологиями, базовой основой которых являются различного рода программные продукты; умениями профессионала получать необходимую информацию из различных источников, а также владением навыками ее (информации) аналитической обработки и знаниями специфики информационных потоков в своей профессиональной деятельности. В целом информационную культуру Д.С. Сеницына трактует в качестве компьютерной грамотности, включающей в себя способность специалиста грамотно формулировать задачи при осуществлении профессиональ-

ной деятельности средствами компьютерной техники, его умение формально описать эти задачи, а также необходимые знания профессионала в области математического моделирования и соответствующие умения в разработке математических моделей разной степени сложности [4].

По мнению Е.В. Грунта, под информационной культурой следует понимать степень овладения личностью значимой информацией, целостную систему знаний, норм, ценностей, которые обеспечивают конструктивное взаимодействие специалиста и информационной среды, в полной мере содействуют развитию культуры его личности (в том числе и информационного характера). В этом контексте, как полагает исследователь, информационная культура является одной из форм социального взаимодействия личности с социокультурной средой [5].

Ряд исследователей рассматривают информационную культуру в рамках вопросов образования. Так, Е.А. Медведева понимает обозначенную культуру в качестве специфического критерия информатизации высшей школы, который отражает в себе определенный уровень сформированности у студентов соответствующих знаний, умений и навыков, в полной мере позволяющих будущим специалистам свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его развитии и, следовательно, способствовать эффективному формированию информационной среды вуза и социума в целом [6].

По мнению Е.А. Гнатишиной и Е.В. Гнатишиной, информационная культура личности студентов вуза в содержательном контексте структурирована их информационной компетентностью, соответствующим мировоззрением и грамотностью. При этом, по мнению авторов, информационная компетентность представляет собой конструктивный опыт взаимодействия студентов с разного рода информационными источниками. В свою очередь информационное мировоззрение проявляется в качестве совокупности взглядов обучающихся на мир информации и свое место в этом мире (этических убеждений в области использования информации, мотивов, принципах познания и преобразования информационной действительности). А информационная грамотность, как полагают исследователи, является основой формирования у студентов информационной компетентности и информационного мировоззрения и такая грамотность во многом обусловлена самостоятельной работой обучающихся в информационной среде образовательного учреждения [7].

Обращение к исследованиям по проблемам информационно-образовательной среды высшего учебного заведения показывает, что обозначенная среда трактуется отечественными авторами, с одной стороны, в качестве специфического программно-технического комплекса, а с другой – в качестве части образовательной системы вуза. Таким образом, информационно-образовательная среда высшего образовательного учреждения призвана решать не только информационные, программно-технические, но и педагогические проблемы, в том числе и по формированию информационной культуры будущих специалистов [8]. В наиболее общем понимании информационно-образовательная среда рассматривается в виде системно организованной совокупности информационно-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса вуза, неразрывно связанная с его (образовательного процесса) субъектами. Информационно-образовательная среда вуза ориентирует студентов на учебное сотрудничество с преподавателями и сокурсниками, развивает у будущих специалистов такие личностные качества, как организованность, дисциплинированность, самостоятельность, инициативность, умение заранее ставить перед собой образовательные цели и планировать свою учебную работу, что является весьма значимым для будущей профессиональной деятельности [9, с. 124].

Необходимым структурным элементом информационно-образовательной среды вуза является электронная библиотека, характеризующаяся совершенно иным качественным уровнем производства, хранения, организационного распределения между субъектами образовательного процесса самой разнообразной учебной информации [9].

Электронные библиотеки в качестве специфического вида информационной системы, которая хранит и использует документы в машиночитаемой форме, имея единый интерфейс доступа к электронным документам, получили самое широкое распространение в российских, в том числе вузовских, библи-

отеках. Это объясняется тем, что оперирование информацией в электронном формате позволяет: надежно хранить информацию в течение неограниченного времени, осуществлять ее оперативный поиск по ключевым словам, обеспечивать свободный и удобный как индивидуальный, так и коллективный доступ к актуальной информации через персональные компьютеры и различные информационные сети, тиражировать сформированный электронный продукт в традиционной бумажной форме, тем самым руководствуясь всеми основными достоинствами испытанных временем методов предоставления информации ее потребителям [10].

А.Б. Антопольский и К.В. Вигурский предложили авторское и достаточно исчерпывающее определение понятия электронной библиотеки. Электронную библиотеку, по мнению авторов, следует понимать в качестве информационной системы, обеспечивающей возможность надежного сохранения и эффективного использования разноплановых коллекций электронных документов (имеются в виду текстовые, изобразительные, звуковые, видео и др. документы), сконцентрированных и локализованных в этой системе, а также поступающих в нее через разнообразные телекоммуникационные каналы. При этом, как полагают исследователи, основная задача электронной библиотеки связана с необходимой интеграцией информационных ресурсов и эффективной навигацией в них. Интеграцию информационных ресурсов А.Б. Антопольский и К.В. Вигурский понимают в качестве их систематизации в целях работы (средствами универсальных интерфейсов) с различной информацией, учитывая необходимость сохранения всех ее свойств, специфику предоставления потребителям и их (потребителей) пользовательские возможности манипулирования с этой информацией. В свою очередь под эффективной навигацией в электронной библиотеке (в том числе вузовской) названные авторы понимают возможность для пользователей искать и находить актуальную для них информацию с наиболее большей полнотой и необходимой точностью при наименьших затраченных личностных усилиях [10, с. 79 – 80].

В целом электронную библиотеку высшего образовательного учреждения отечественные авторы рассматривают в двух базовых значениях: в качестве информационно-технического компонента информационно-образовательной среды вуза, так как обозначенная библиотека функционирует на основе информационных технологий, с помощью которых обеспечиваются ввод, хранение и свободный доступ к образовательной информации, и в культурологическом значении, так как формирование фондов электронной библиотеки вуза представляет прежде всего работу с культурным контентом, поскольку предметом деятельности обозначенной библиотеки является не просто информация, а информация в её социокультурном контексте [8, с. 102]. Все вышесказанное позволяет сформулировать вывод о том, что электронную библиотеку вуза правомерно рассматривать в виде системной целостности информационно-технического и культурологического компонентов информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Это определяет следующие функции обозначенной среды и электронной библиотеки, как ее важнейшей составляющей, в формировании информационной культуры студентов вуза:

- образовательную функцию, которая состоит в информационном обеспечении процесса формирования обозначенной культуры у будущих специалистов, как в рамках аудиторных занятий, так и в условиях самостоятельной работы студентов;
- научную функцию, состоящую в информационном обеспечении научно-исследовательской работы по информационным проблемам, проводимой в педагогическом вузе;
- справочно-информационную функцию, ориентированную на удовлетворение всех запросов студентов и преподавателей в актуальной информации по всему спектру информационных проблем;
- фондообразующую функцию, которая состоит в постоянном пополнении фонда электронной библиотеки необходимыми современными материалами и источниками [11].

Все сказанное позволяет констатировать следующее: информационно-образовательная среда вуза и электронная библиотека, как наиболее значимый ее структурный элемент, являются необходимым средством формирования информационной культуры будущих специалистов с высшим образованием.

Библиографический список

1. Задонская И.А. Информационная культура личности. *Право и общество*. 2015; Т. 10, № 2: 98 – 103.
2. Михайловский В.Н. *Формирование научной картины мира и информация*. Санкт-Петербург, 2004.
3. Зиновьева Н.Б., Дулатова А.Н. *Информационная культура личности*. Москва, 2007.
4. Синицын Д.С. *Психолого-педагогические условия обучения информационно-психологической безопасности подростков*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
5. Грунт Е.В. Социологический анализ информационной культуры личности. *Известия Уральского федерального университета*. Серия: Общественные науки. 2010; Т. 73, № 1: 51 – 67.
6. Медведева Е.А. *Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования*. Рязань, 2011.
7. Гнатишина Е.А., Гнатишина Е.В. Технология формирования информационной культуры в подготовке педагогов профессионального обучения. *Вектор науки ТГУ*. 2012; № 1 (8): 46 – 58.
8. Агеев В.Н. *Электронная библиотека: новое средство социальной коммуникации*: монография. Москва, 2010.
9. Ильченко О. А. *Организационно-педагогические условия сетевого обучения*. Москва, 2002.
10. Антопольский А.Б., Вигурский К.В. Концепция электронных библиотек. *Электронные библиотеки*. 1999; Т. 2, Вып. 2: 70 – 80.
11. Толстова Н.А. *Формирование организационно-педагогической компетентности будущего учителя информатики в образовательном процессе вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2013.

References

1. Zadonskaya I.A. Informacionnaya kul'tura lichnosti. *Pravo i obschestvo*. 2015; T. 10, № 2: 98 – 103.
2. Mihajlovskij V.N. *Formirovanie nauchnoj kartiny mira i informacija*. Sankt-Peterburg, 2004.
3. Zinov'eva N.B., Dulatova A.N. *Informacionnaya kul'tura lichnosti*. Moskva, 2007.
4. Sinicy D.S. *Psihologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti podrostkov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Grunt E.V. Sociologicheskij analiz informacionnoj kul'tury lichnosti. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya: Obschestvennye nauki. 2010; T. 73, № 1: 51 – 67.
6. Medvedeva E.A. *Informacionnaya kul'tura kak kriterij informatizacii vysshego obrazovaniya v sovremennyh usloviyah reformirovaniya*. Ryazan', 2011.
7. Gnatishina E.A., Gnatishina E.V. Tehnologiya formirovaniya informacionnoj kul'tury v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya. *Vektor nauki TGU*. 2012; № 1 (8): 46 – 58.
8. Ageev V.N. *Elektronnaya biblioteka: novoe sredstvo social'noj kommunikacii*: monografiya. Moskva, 2010.
9. Il'chenko O. A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya*. Moskva, 2002.
10. Antopol'skij A.B., Vigurskij K.V. Konceptsiya `elektronnykh bibliotek. *Elektronnye biblioteki*. 1999; T. 2, Vyp. 2: 70 – 80.
11. Tolstova N.A. *Formirovanie organizacionno-pedagogicheskoy kompetentnosti buduschego uchitelya informatiki v obrazovatel'nom processe vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.05.18

УДК 372.8:78:004.032.6

Sukhova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: alt-dissovet@mail.ru

Reshetova O.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: alt-dissovet@mail.ru

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS UNDER MASTER'S PROGRAM ON THE SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE FOR BUSINESS" IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH. The article deals with goals and objectives of business foreign language teaching in the context of competence approach. The mastering of a foreign language is seen as an ability of performing a communicative activity on the basis of knowledge, skills and skills formed in the process of teaching. The main methods and forms of organization of independent work of students and its importance in the formation of foreign competencies are considered. The presented material allows to conclude that the decisive role in organizing of the independent work belongs to the educational and methodological materials with a special view to the independent work.

Key words: independent work of students, Business Foreign Language, education, competence approach, competence.

O.B. Сухова, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: alt-dissovet@mail.ru

O.П. Решетова, канд. фил. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: alt-dissovet@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье раскрываются цели и задачи обучения деловому иностранному языку в контексте компетентностного подхода, в рамках которого владение иностранным языком рассматривается как способность к выполнению коммуникативной деятельности на основе сформированных в процессе обучения знаний, умений и навыков. Рассматриваются основные методы и формы организации самостоятельной работы обучающихся и её значение в формировании иноязычных компетенций. Представленный материал позволяет сделать вывод, что решающая роль в организации самостоятельной работы обучающихся принадлежит учебно-методическим материалам со специальной ориентацией на самостоятельную работу.

Ключевые слова: самостоятельная работа обучающихся, деловой иностранный язык, образование, компетентностный подход, компетенция.

Цель обучения определяется потребностями общества, возможностями и условиями обучения, именно социальный заказ общества и государства определяет направления развития и изменения методологических подходов в обучении иностранным

языкам. Потребностью общества сегодня является коммуникативная составляющая владения иностранным языком, подкрепляемая общекультурными знаниями, этнокультурой и интеллектом обучающихся. Для реализации своих профессиональных

планов выпускниками высших учебных заведений необходимо обладать знаниями и умениями, которые помогли бы им быстро переориентироваться в случаях изменения ситуации на рынке труда, т. е. быть социально мобильными. Вместе с тем новые возможности и условия обучения позволяют сегодня овладеть иностранным языком не только с целью практического общения на бытовые и учебные темы, но и с целью профессиональной коммуникации с иностранными партнёрами, получения информации профессионального содержания из зарубежных источников, межкультурного обмена, т. е. использования знаний делового иностранного языка в профессиональной деятельности. В связи с этим обучение иностранным языкам можно рассматривать в двух аспектах, связанных с формированием комплекса знаний, навыков и умений: прагматическом и общепедагогическом [1, с. 25]. Эти знания могут быть подразделены на знания, включающие информацию о других обществах и народах, называемую «социолингвистической компетенцией», и «структурную компетенцию» или «лингвистическую компетенцию» в отношении фонологии, морфологии, синтаксиса и семантики.

Термин «компетенция» (competence/ incompetence) введён Д. Хаймсо [3, с. 3 – 28] для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности, первоначально обозначал способность речевой деятельности на родном языке. Согласно Д. Хаймсу «коммуникативная компетенция» давала возможность принимать участие в общении тогда, когда это нужно, с кем это нужно, где это нужно и как это нужно, в её круг также включены ценностные установки коммуникантов и их мотивации. Применительно к иностранному языку это понятие определяется как способность к выполнению коммуникативной деятельности на основе сформированных в процессе обучения знаний, умений и навыков. Иноязычная коммуникативная компетенция – готовность средствами делового иностранного языка осуществить речевую деятельность в соответствии с целями и потребностями общения в рамках той или иной сферы профессиональной деятельности.

Если в рамках этнокультуры «коммуникативная компетенция» соотносится с межличностными отношениями, то в поликультурном пространстве, следует говорить о межкультурных отношениях, взаимодействиях, межкультурной коммуникации, и, соответственно о «межкультурной компетенции». Цель меняет результат, и если при когнитивных целях у обучаемых формируется система знаний о мире, то при поведенческих целях – система эмоционально-ценностных отношений к инокультуре. Несформированность поведенческих отношений во многих случаях является причиной молчания обучающихся, даже если они владеют необходимым минимумом речевых средств. Для коммуникации на иностранном языке важно ориентироваться в ситуации: выбирать предмет (содержание) общения, определять коммуникативную цель, приближаться к этой цели, используя вербальные и невербальные средства и развивая эмпатию, рефлексивность. Другими словами, необходимо следовать стратегии «признания» другой культуры: «Я хочу, чтобы вы признавали меня, также как себя, но в то же время я хочу, чтобы вы признавали степень отличия меня от себя». Если сформированы данные и некоторые другие поведенческие умения и навыки, то даже при недостаточном лексико-грамматическом багаже обучающиеся могут относительно успешно общаться на иностранном языке, что, и наблюдается во многих случаях практического общения. Коммуникативное действие должно взять на себя выполнение задачи социальной интеграции. «А именно: социальный порядок может быть стабилизирован или благодаря взаимному влиянию субъектов, когда язык используется главным образом для передачи информации (стратегическая интеракция), или благодаря тому, что сама коммуникация, от простейших речевых актов до сложнейших дискурсов, выступает в роли координатора деятельности индивидов, участвующих в ней. Внутренней целью всякой коммуникации является достижение консенсуса» [4, с. 199]. И о коммуникативном действии, согласно Ю. Хабермасу, можно говорить только в том случае, когда достигнутый консенсус оказывается действительным регулятором деятельности субъектов.

Новые концептуальные подходы к обучению иностранным языкам нашли своё отражение в образовательных программах и тренингах. Их цель – формирование межкультурной компетенции обучающихся, развитие их способности к межкультурной коммуникации, формирование умений самоконтроля и самооценки, используя различные формы самопроверки, задания на рефлексивность своей деятельности.

Решение указанных задач требует обращения к культурологическим моделям и рассмотрению делового иностранного языка как части инокультуры, инокультуросообразной системы, инокультуротворческого процесса. Мы используем культурологические модели, разработанные Д. Хофстеде, Е. Холлом, Ф. Тромпенарсом для анализа и решения проблем межкультурной ситуации, а также развития эмпатических умений. В соответствии с концепциями этих авторов каждая культура имеет свой набор ключевых культурных характеристик, определяющих вербальное и невербальное поведение людей и соответственно влияющих на межкультурное общение. С позиции культурологического подхода и его моделей особая роль в ситуациях межкультурного общения принадлежит восприятию и осмыслению ситуации с позиции и перспективы собеседника. Это предполагает наличие знаний и умений, вырабатываемых в ходе целенаправленных, скоординированных действий и воплощение этих действий в определённые педагогические проекты и технологии. Процесс формирования этих знаний и умений состоит из четырёх этапов (уровней):

- 1) «инструктаж» – информация о заданной культуре;
- 2) «культурная ассимиляция» – сравнение, понимание, усвоение;
- 3) «система критических (проблемных) ситуаций» – толкование ситуаций исходя из перспективы заданной культуры, диагностика и рефлексия конкретных ситуаций, самооценка, генерирование всех знаний для преодоления межкультурных барьеров;
- 4) «интеракция» (тренинг по взаимодействию) – скетчи и ролевые игры для стимулирования взаимодействия между представителями разных культур, творческие задания.

Ниже приводятся примеры из каждого уровня:

1) Reflect on any experiences of culture clash you have had, and how you dealt with them. Where did the incident occur? Who was involved? What exactly happened? What did you feel at the time? How far do you think the incident was caused by cultural factors? How has your behaviour changed since? Comment on these statements: Globalization means that there is now one business culture everywhere in the world. "When in Rome, do as the Romans do." Intercultural training just confirms stereotypes. What I need when I go abroad is a list of dos and don'ts.

2) In what way could intercultural communication be important for the following people? (a manager of culture, an internet website designer, a social worker, a museologist, an organizer of tour or leisure activity).

Use the following statements to reflect on how well suited you are to be an international manager. How many are true of you?

- I am a sociable person and have a lot of friends.
- I enjoy travelling and learning about new cultures.
- I have always been good at learning languages.
- I am tolerant of people who disagree with me.
- I am a good listener.
- I am patient when things don't work out as I want them too.
- I prefer to work in a team rather than on my own.

3) What do you think is happening here? Sales representatives from Germany and Britain are in a difficult negotiation. Things are getting tense. P. Bauer sits upright and is disturbed as J. Banks relaxes in his chair. Bauer feels that Banks is not taking the negotiation seriously. Banks feels that Bauer getting more and more aggressive.

4) Think about what you would tell people from other cultures about your own culture? What characteristics do you think people from other countries associate with your national culture?

Комплект документов самостоятельных работ студента состоит из трёх частей: задания по овладению навыков чтения, общения и делового письма. Разрабатывая задания, мы стремимся к тому, чтобы, деятельность обучающихся носила творческий характер, стимулировала поиск самостоятельных решений. Примерные задания для самостоятельной работы обучающихся:

- Найдите ответы на проблемные вопросы.
- Выберите из текста положения, раскрывающие смысл данных тезиса.
- Проиллюстрируйте тезисы примерами из своего опыта.
- Модифицируйте, дополните заранее данные определения.
- Используйте собственный опыт в комплексе с излагаемыми положениями.
- Начните своё высказывание со слов: «Если бы...».
- Продумайте и драматизируйте возможную концовку текста или те факты, которые могли предшествовать событиям, изложенным в тексте.

- Дайте оценку содержания текста в письме к другу, напишите заметку в газету о событиях, описанных в тексте.
- Выполните словарный анализ понятий (круга понятий).
- Составьте план-конспект по теме.
- Подберите материалы из дополнительных источников к пунктам плана темы.
- Прочтите дополнительные источники по теме в соответствии с планом.
- Составьте план-содержание темы на основе чтения нескольких источников.
- Сделайте дифференцированный анализ проблемы на основе ряда источников.
- Разверните предлагаемые тезисы на основе чтения источников (трансформация опорного конспекта в развернутый, плана – в конспект).
- Прочтите текст с коммуникативной целью (для сообщения, рассказа, дискуссии).
- Напишите реферат.
- Изучите материал по теме с целью выхода в ролевую, деловую, ситуационную игру.
- Используйте поисковое, изучающее, ознакомительное, просмотровое чтение при работе над источниками по теме.
- Составьте аннотацию по теме.
- Самостоятельно составьте вопросник и задачи по основным вопросам темы.
- Подготовьте собственные предложения для решения задач (как практически в будущей профессиональной деятельности использовать знания делового иностранного языка).

Главное в работе над заданиями – самооценка обучающихся в виде рассуждения, аргументации, обоснования.

В контрольных листах самооценки содержатся дескрипторы, т. е. параметры, по которым уточняется и оценивается (как студентом, так и преподавателем) уровень владения студентом иностранным языком. Дескрипторы применительно к разным

видам речевой деятельности ориентированы на аутентичное межкультурное общение. Обучающиеся определяют свой уровень владения языком по таблице контрольных карт самооценки. Преподаватель помогает обучающимся увидеть свои достижения и наметить пути устранения недостатков. Это инструмент самооценки и собственного познавательного, творческого труда студента, рефлексии его собственной деятельности. Как видим, все задания ориентированы на результат, на выявление определённого «порогового» уровня сформированности межкультурной компетенции. Проблема готовности обучающихся к коммуникативной деятельности – это скорее проблема трансформации способностей в творческие, коммуникативные, проблема в контексте межнационального общения, в этой связи особую значимость приобретает проблема моделирования образовательного процесса как «диалога культур»: «единство становящейся (развивающейся) идеи на разных этапах её развития» [5, с. 50].

Использование этой технологии по формированию умений и навыков межкультурного общения, несомненно, способствует повышению качества и эффективности обучения деловому иностранному языку, поскольку на первом плане оказывается самостоятельная деятельность обучающегося, и от его активности будет зависеть и результат его профессиональной деятельности. Решающая роль в организации самостоятельной работы обучающихся принадлежит учебно-методическим материалам со специальной ориентацией на самостоятельную работу, это касается методических рекомендаций для преподавателей по подготовке и проведению внеаудиторных занятий, методических указаний для обучающихся по организации внеаудиторной СРС, оценочных и диагностических средств. Создание и использование методических материалов для организации самостоятельной работы обучающихся станет существенным резервом оптимизации и положительной мотивации учебного процесса в контексте компетентного подхода.

Библиографический список

1. Neuner G., Hunfeld R. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt, 1992.
2. Hudson R.A. *Sociolinguistics/ R.A. Hudson*. Cambridge: University Press, 2005.
3. Hymes, D. *Competence and Performance in Linguistic Theory*. D. Hymes. In R. Huxley and E. Ingram, eds. *Language Acquisition: Model's and Methods*. London: Academic Press, 1997.
4. Хабермас, Ю. *Демократия. Разум. Нравственность*. Москва: Академия, 1995.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
6. Сухова О.В., Решетова О.П. Формирование полисоциокультурной компетенции в процессе языкового образования. *Вестник ПГУ. Научный журнал Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова*. Павлодар. 2017; 3: 356 – 367.

References

1. Neuner G., Hunfeld R. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt, 1992.
2. Hudson R.A. *Sociolinguistics/ R.A. Hudson*. Cambridge: University Press, 2005.
3. Hymes, D. *Competence and Performance in Linguistic Theory*. D. Hymes. In R. Huxley and E. Ingram, eds. *Language Acquisition: Model's and Methods*. London: Academic Press, 1997.
4. Habermas, Yu. *Demokratiya. Razum. Nравstvennost'*. Moskva: Akademiya, 1995.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
6. Suhova O.V., Reshetova O.P. Formirovanie polisociokul'turnoj kompetencii v processe yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik PGU. Nauchnyj zhurnal Pavlodarskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S. Torajgyrova*. Pavlodar. 2017; 3: 356 – 367.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 378

Roslyakova N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: roslykova@list.ru

Kuraeva D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: djulieta-kuraeva@mail.ru

THE INTEGRATION OF FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATION OF THE CHILD AS THE FIRST STAGE OF THE USE OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN TRAINING. The article studies a problem of the preschool preparation. Teachers need to create conditions for ensuring the continuity of preschool and primary education, parents require to ensure the availability of children's preparation for school for all social groups. The integration of family and preschool education should be seen as a natural means of education and upbringing, as the first but very important step in the formation of the personality of a preschool child, his preparation for life and activities in the school environment. Integration of educational environments of the family, preschool educational organization and school can realize the idea of continuity and continuity of education.

Key words: preschool education, primary school, preschool, succession, regional approach, educational activity, continuous education.

Н.И. Рослякова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дошкольной педагогики и психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, E-mail: roslykova@list.ru

Д.А. Кураева, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольной педагогики и психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, E-mail: djulieta-kuraeva@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЕЙНОГО И ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЁНКА КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В статье раскрывается проблема организации дошкольной подготовки детей, основанной на интеграции семейного и дошкольного образования, что позволяет обеспечивать преемственность дошкольного и начального образования, доступность подготовки детей к школе для всех социальных слоев населения. Интеграция семейного и дошкольного образования должна рассматриваться как естественное средство обучения и воспитания, как первый, но очень важный шаг в формировании личности дошкольника, его подготовки к жизни и деятельности в условиях школы. В статье показана специфика дошкольной подготовки как особый этап непрерывного образования, как образовательная среда «буферного типа», позволяющая ребёнку плавно перейти от комфортной среды семейного типа к деятельностной школьной среде. Интеграция образовательных сред семьи, дошкольной образовательной организации и школы способна реализовать идею преемственности и непрерывности образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальная школа, дошколка, преемственность, региональный подход, непрерывное образование.

Перестройка любого звена системы образования – процесс сложный, но особо необходимым он представляется для системы дошкольного образования. Несмотря на принятие очередной Концепции дошкольного воспитания, которая диктует активность в утверждении гуманизации системы дошкольного воспитания, при довольно высоких темпах изменения финансово-хозяйственной деятельности, появлении самых разных видов учреждений – как государственных, так и частных – педагогический процесс фактически остался прежним и не претерпел сколько-нибудь значительных изменений.

Переход к лично-ориентированной модели общения педагогов с детьми обусловил необходимость по-новому взглянуть и на проблему взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями с целью создания единого воспитательно-образовательного пространства семьи и дошкольного учреждения. Задачи педагогического просвещения родителей, которые ставились во главу угла отношений педагог-семья, теперь не ставятся в силу многих причин. Теперь эти отношения возможны лишь на основе сотрудничества.

Известно, что образовательная среда детского сада отличается от семейной, но и в детском саду и в семье не существует определённых и единых установок на достижение обязательного для всех дошкольников результата освоения образовательных программ. Ни в детском саду, ни в семейной среде не проводится практически никаких контрольных и оценочных мероприятий, что придаёт им значительное сходство и отличает их от школьной среды. И, чем младше дети, тем ярче и сильнее сходство среды их обитания – образовательной среды семьи и детского сада.

Вот почему образовательная среда дошколки призвана быть «буферной зоной» между детским садом и школой, выполнять роль посредника при смене социальной ситуации детского развития, переходе от игровой – к учебной деятельности.

Совершенно очевидно, что в процесс дошкольного образования ребёнка, кроме самого ребёнка и педагога-воспитателя, должен быть включен родитель. Каковы же наиболее эффективные решения подобных задач? Рассмотрим некоторые из них, на наш взгляд, наиболее проторенные:

- прежде всего, это *пропаганда идей дошкольного образования* среди родителей, которое сегодня является одним из приоритетов государственной образовательной политики, связанного с повышением эффективности образования и наращиванием человеческого капитала в нашем обществе;

- это организация тесного сотрудничества родителей с педагогами, осуществляющая дошкольное образование совместно на всех уровнях;

- оказание реальной помощи родителям, самостоятельно обеспечивающим дошкольное образование ребёнка в семье (обеспечение родителей или лиц их заменяющих полным комплектом необходимых материалов – программами, методическими пособиями, книгами с описанием занятий, наглядными пособиями и пр.) [1, с. 9].

Отметим, что современная система отечественного дошкольного образования – довольно гибкая, многофункциональная сеть дошкольных образовательных организаций, хотя и не столь развитая, как в советский период. Но за последние 10 – 15 лет в ней произошли существенные изменения, как в общем стиле образовательного процесса, так и в содержании образования детей-дошкольников и младших школьников. В значительной степени в связи с принятием отечественной педагогической общественностью идей гуманистической, лично-ориентированной педагогики получило признание и распространение уч-

реждение психологической службы, внедряемое повсеместно при дошкольных учреждениях и школах. Значительным изменением стал отказ на практике от жестко регламентированных форм обучения. Дошкольное образовательное учреждение сегодня работает в условиях вариативности образовательных программ, расширения учебных планов – что значительно обогащает содержание как дошкольной, так и начальной ступеней образования. Это означает, что работа с семьей должна быть ориентирована не на конкретное программное содержание, не на содействие формированию у ребёнка тех или иных знаний, умений и навыков, а на общепсихологические подходы к развитию способностей и личности ребёнка.

Дошколка отличается разнообразием, как используемых организационных моделей, так и реализуемых в их рамках образовательных программ и услуг. В активе большинства регионов России имеется от 3-х до 5-ти основных моделей обеспечения равных стартовых условий получения образования для дошкольников от 3 до 7 лет с учетом социального статуса семьи:

- группы полного дня на базе образовательных учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования; в реабилитационных центрах, в которых реализуются оздоровительно-образовательные программы для детей от 2-х до 17 лет; и др.

- комплексы «детский сад – начальная школа»;
- «детский сад – полная средняя школа»;
- группы кратковременного пребывания на базе образовательных учреждений культуры, здравоохранения, социальных служб;
- в форме домашнего (семейного, надомного) обучения [2, с. 11].

Дошкольные учреждения предоставляют родителям довольно широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, потребностей семьи. В соответствии с современной нормативно-правовой базой, организации, где реализуются образовательные программы дошкольного образования, как правило, имеют общеразвивающую, компенсирующую, коррекционную, общеоздоровительную направленности. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что к 90-м годам прошлого века к уже существовавшим типам дошкольных учреждений (ясли-сад, детский сад для детей с девиантным развитием и т. д.) добавилось множество видов дошкольных учреждений, таких как массовые, государственные, частные, кооперативные, семейные, ставящие своей задачей укрепление физического, психического здоровья детей, развитие их интеллектуальных способностей, раннее выявление одаренности. Научно-педагогическое сообщество России во главе с Министерством образования и науки выступило за расширение форм и методик обучения, предполагая, что вариативность форм дошкольного и начального образования обеспечит выполнение социального заказа на качественную, доступную и эффективную подготовку всех социальных групп дошкольников, в том числе не посещающих детский сад. Однако, как справедливо отмечает М.В. Урбанская, многообразие вариативных образовательных моделей дошкольного образования создает конфликтную ситуацию между детским садом и школой за место лидера в образовательной политике дошкольной подготовки [3, с. 173]. Дошкольная система образования с успехом решает сегодня задачи адекватной реализации образовательных программ с учетом возможностей и потребностей детей и их родителей, при этом определяя «лидера» дошкольной подготовки, получает развитие тот или иной подход к организации дошкольного

образования, наблюдается превалирование школьных или дошкольных (детсадовских) форм.

Согласно региональному подходу, ведущую роль в организации дошкольного образования должны играть дошкольные образовательные организации (детские сады). Система дошкольного образования Кубани — гибкая, многофункциональная сеть дошкольных образовательных учреждений, которые предоставляют широкий спектр образовательных услуг с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка и потребностей семьи. В Краснодарском крае дошкольное образование осуществляется в 1490 дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), в них воспитывается 178,7 тысяч детей. 1423 ДОО — муниципальных, 67 — негосударственных, открыто 84 семейных детских сада; 186 — ДОО I категории; 537 — ДОО II категории. В целях разностороннего развития детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, формирования их общей культуры, развития физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирования предпосылок учебной деятельности, сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста в Краснодарском крае создается и действует сеть дошкольных образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. Дошкольное образование может предоставляться в семье, группах семейного воспитания (дошкольных семейных группах) на базе государственных и муниципальных дошкольных образовательных организаций, в дошкольных группах кратковременного пребывания различной направленности, открытых в государственных и муниципальных образовательных организациях (в том числе в организациях дополнительного образования), и иных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Порядок организации деятельности групп семейного воспитания (дошкольных семейных групп) на базе государственных дошкольных образовательных организаций, групп кратковременного пребывания в государственных образовательных организациях, порядок оплаты труда работников таких групп устанавливаются высшим исполнительным органом государственной власти Краснодарского края. В детских дошкольных организациях региона традиционно существуют подготовительные к школе группы, работающие по особым программам. Такие программы созданы и экспериментально проверены коллективами ученых — психологов и педагогов, обладающих бесспорным авторитетом в области дошкольного образования. Поэтому, главными центрами дошкольной подготовки являются детские дошкольные организации, в которых эта подготовка осуществляется силами дошкольных работников [4].

Решая проблему доступности дошкольного образования, такой подход дает детям дошкольного возраста возможность первоочередного права поступления в детские сады; осуществлять на базе групп кратковременного пребывания «домашних детей» их подготовку к будущему обучению в школе.

Недостатком такого подхода является терминологическая путаница: путая понятия *предшкольный возраст* (или «старший дошкольный») с *предшкольной подготовкой*, родители начинают готовить детей к школе еще до наступления дошкольного возраста. Когда предшкольный возраст фактически наступает, ребенка, как правило, отправляют в школу. Однако, программы дошкольных образовательных организаций не учитывают этих действий со стороны родителей, поскольку рассчитаны на традиционную возрастную периодизацию. По этой причине родители и домашних, и детсадовских детей ищут возможность дошколь-

ной подготовки непосредственно в школах, т. е. за пределами ДОО, где в группах могут обучаться семи- и шестилетние дети.

Во втором подходе к дошкольной подготовке главенствующее место отведено общеобразовательной школе. Как правило, целесообразность организации дошкольной подготовки на базе школы объясняется самой школы следующим рядом причин: именно школа предъявляет требования к поступившим в первый класс детям и формирует в общественном сознании идеал будущего ученика; средовой фактор (раннее знакомство детей с будущим учителем, со школой и её жизнью), обеспечивающий постепенное вхождение ребёнка в учебные программы, по которым предстоит учиться. Обучение по программам «особенных» школ (школ-гимназий; школ с углубленным изучением определенных предметов; школ, работающих по программам развивающего обучения и т. д.) требует вполне определенной проработки, не предусмотренной, к примеру, типовой программой обучения и воспитания в детском саду.

Обеспечить преемственность между детским садом и школой бывает достаточно трудно: детский сад самостоятельно выбирает программу работы, с детьми старшего дошкольного возраста, ориентируясь преимущественно на свои собственные возможности и интересы. В этом случае именно школа должна задавать ориентиры дошкольной подготовки, формировать и, при необходимости, корректировать ее программу. Самым весомым аргументом в пользу подготовки детей к школе именно на базе самой школы является тот факт, что, как правило, именно школа в современных условиях располагает необходимыми площадями и кадрами для того, чтобы обеспечить доступность дошкольной подготовки практически всем будущим первоклассникам. Это обстоятельство, имеющее экономический характер, нередко оказывается решающим для выбора регионам рассматриваемого подхода.

Наиболее распространенный региональный подход к организации дошкольного образования в организационном плане предполагает сочетание двух предыдущих, и которые рассматривает как вполне равноправные.

Что же касается семьи, то для нее это сочетание оказывается вынужденным. Оно чаще всего наблюдается там, где школы предлагают в качестве формы дошкольной подготовки группы кратковременного пребывания, рассчитанные исключительно на обучающие занятия. Такие занятия не способны в полной мере обеспечить детям развитие социальных навыков и умений, что является естественной составляющей готовности детей к системному обучению в школе. Как результат — вынужденное посещение занятий в группах дошкольной подготовки и детского сада, как необходимой базы для формирования коммуникативных компетенций, что в результате приводит к некоему дублированию занятия и как следствие — к перегрузке детей и родителей [5, с. 38 — 39].

Сегодня не требует доказательств тот факт, что дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребёнка. При всех положительных моментах чисто семейного воспитания, именно в дошкольной образовательной организации ребёнок получает более полное образование, учится коммуникативным навыкам в кругу детей и взрослых. От того, насколько положительным является отношение родителей к организованной дошкольной подготовке в условиях образовательного учреждения, зависит эффективность овладения этими полезными навыками их ребёнком, и в итоге — обеспечение преемственности дошкольного и школьного образования.

Библиографический список

1. Игнатьева Г.А. «Концепция дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100» (Проект)». *Начальная школа: плюс до и после*. 2006; № 8: 9.
2. Рослякова Н.И., Шкляревская С.М. Образовательная среда дошколы: непрерывность, преемственность, проектирование. *Среднее профессиональное образование*. 2017; 12: 11.
3. Урбанская М.В. Проблемы организации дошкольного образования и способы их решения. *Человек и образование*. 2009; № 4(21): 171 — 176.
4. *Закон Краснодарского края об образовании в Краснодарском крае*. Принят Законодательным Собранием Краснодарского края 10 июля 2013 года.
5. Шкляревская С.М. Две парадигмы дошкольного образования. *Вестник Забайкальского государственного университета*. 2014; 2: 38 — 39.

References

1. Ignat'eva G.A. «Konceptsiya predshkol'nogo obrazovaniya v Obrazovatel'noj sisteme «Shkola 2100» (Proekt)». *Nachal'naya shkola: plus do i posle*. 2006; № 8: 9.
2. Roslyakova N.I., Shklyarevskaya S.M. Obrazovatel'naya sreda predshkoly: nepreryvnost', preemstvennost', proektirovanie. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2017; 12: 11.

3. Urbanskaya M.V. Problemy organizatsii predshkol'nogo obrazovaniya i sposoby ih resheniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2009; № 4(21): 171 – 176.
4. *Zakon Krasnodarskogo kraja ob obrazovanii v Krasnodarskom krae*. Prinyat Zakonodatel'nym Sobraniem Krasnodarskogo kraja 10 iyulya 2013 goda.
5. Shklyarevskaya S.M. Dve paradigmy predshkol'nogo obrazovaniya. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 2: 38 – 39.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 372.8

Safronova N.V., senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: natasafironova2013@inbox.ru
Kayuda E.N., teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: kayuda.lena@yandex.ru

THE PRINCIPLE OF ACCOUNTING OF THE MOTHER LANGUAGE AT THE TRAINING OF RUSSIAN GRAMMAR STUDENTS FROM INDIA. The paper studies phenomena of language transfer in the teaching of the Russian language to students from India. The work highlights an issue of advisability of observing the principle of taking into account the native language among the Indian students while studying the grammatical categories of the Russian language. A comparative analysis of the grammatical phenomena of the English language and Hindi with grammatical phenomena of the Russian language is conducted, in the course of which it is concluded that there are more linguistic analogies in Russian and Hindi than in Russian and English. As a proof of the expediency of supporting Hindi in explaining some facts of the grammar of the Russian language, specific examples are given that show the contiguity of the grammatical phenomena of the two languages.

Key words: principle of accounting of native language, grammar, Russian, Indian students, phenomena of language transfer, language analogies, contiguity of grammatical phenomena of two languages.

Н.В. Сафронова, ст. преп. Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул,
 E-mail: natasafironova2013@inbox.ru

Е.Н. Каюда, преп. Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул,
 E-mail: kayuda.lena@yandex.ru

ПРИНЦИП УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНДИЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена явлениям языкового переноса при обучении русскому языку студентов из Индии. Затрагивается вопрос о целесообразности соблюдения принципа учета родного языка в индийской аудитории при изучении грамматических категорий русского языка. Проводится сопоставительный анализ грамматических явлений английского языка и хинди с грамматическими явлениями русского языка, в ходе которого делается вывод о существовании большего числа языковых аналогий в русском и хинди, нежели в русском и английском языках. В качестве доказательства целесообразности опоры на хинди при объяснении некоторых фактов грамматики русского языка приводятся конкретные примеры, демонстрирующие смежность грамматических явлений двух языков.

Ключевые слова: принцип учета родного языка, грамматика, русский язык, индийская аудитория, явления языкового переноса, языковые аналогии, смежность грамматических явлений двух языков.

На вопрос о целесообразности использования родного языка или языка-посредника на занятиях по РКИ методисты отвечают по-разному. Известно, что представители, например, прямого или аудиовизуального методов полностью отрицают какое-либо обращение к знакомому учащимся языку. Напротив, сопоставительные методы: грамматический, аудиолингвальный и т.д. – не мыслят обучение иностранному языку без опоры на родной язык. Другие методы занимают промежуточное положение между этими крайними точками зрения и, так или иначе, прибегают к использованию родного языка при обучении русскому языку как иностранному.

В методах, опирающихся на сознательное усвоение языка, одним из основополагающих провозглашается принцип учета родного языка при обучении РКИ. Этот метод основывается на идее Л.В. Щербы о том, что «путь сознательного оттапливания от родного языка способствует более эффективному усвоению изучаемого» [1, с. 57].

Процесс овладения иностранным языком происходит в тесном взаимодействии двух языковых систем в сознании обучающегося. По словам В.Л. Щербы, «родной язык не может быть изгнан из голов учащихся, и не надо изгонять его с урока, но использовать там, где он полезен. Родной язык – враг иностранному до тех пор, пока не знаешь соотношения их систем» [1, с. 62].

Границу «полезности» и «неполезности» использования родного языка-языка-посредника на занятиях в иностранной аудитории преподаватель РКИ определяет, основываясь на свой опыт работы и особенности каждой конкретной аудитории. Так, например, на занятиях по РКИ в медицинском университете, где обучаются студенты из Индии, преподаватель с осторожностью использует язык-посредник (английский язык). Дело в том, что вокруг студентов, получающих образование на английском языке, создается англоязычная среда: профильные предметы и, соответственно, литература по изучаемым дисциплинам представле-

ны для студентов в англоязычном исполнении. Не способствуют усвоению русского языка и условия пребывания студентов в России: как правило, языковое общение в группе на занятиях, в перерывах между парами, в общежитии, где проживают индийцы, – ведется на английском или родном для студентов языке. Между тем, профессия, которую иностранцы получают на базе медицинских российских университетов, предполагает умение вступать в коммуникацию с русскими людьми, например, во время прохождения практики в российских медучреждениях: при общении с пациентами, при сборе анамнеза больного, оформлении карты больного, постановки диагноза, во время общения со специалистами в избранной сфере деятельности и т. д. Поэтому задачей преподавателя, ведущего дисциплину русский язык как иностранный, является максимально возможное создание русскоязычной языковой среды на занятиях. А это значит, что родной язык или язык-посредник должен использоваться на занятиях сугубо лишь как вспомогательное учебное средство (в соответствии с принципом учета родного языка) для интенсификации и эффективности обучения.

Вспомогательным учебным средством родной-язык-посредник станет в том случае, если вспомнить, что «овладение иностранным языком проходит в тесном взаимодействии языковых систем в индивидуальном сознании обучаемых, специфические особенности которых связаны, прежде всего, с явлениями переноса» [2, с. 20]. Перенос из родного языка может быть отрицательным (неосознанным, стихийным), результатом чего является ошибочное речевое действие, такой перенос получил название «интерференция», и положительным (осознанным, целенаправленным), если он лежит в основе методических приёмов обучения иностранному языку, данный вид переноса известен под названием «транспозиция». В первом случае перенос затрудняет процесс овладения русским языком и имеет отрицательное значение, в другом, напротив, помогает этому процессу его и,

следовательно, имеет положительное значение. Поэтому эффективность овладения иностранным языком, с одной стороны, во многом зависит от того, насколько умело преподавателем используются явления положительного переноса (транспозиции) для проведения лексических, грамматических, синтаксических и т.д. параллелей в родном и изучаемом языках. С другой стороны, следует также учитывать и предупреждать явления интерференции, приводящие к ошибкам в речи осваивающих русский язык как иностранный.

При обучении русскому языку студентов из Индии необходимо учитывать тот фактор, что многие из них владеют несколькими языками. В первую очередь это два основных языка: хинди, английский – государственные языки Индии, на которых ведётся обучение в школах страны. Также это язык штата, уроженцем которого является индийский студент: гуджратский, бенгальский, маратхи и т. д. Поэтому все индийские студенты – это как минимум билингвы. Возможно, данный факт усложняет процесс усвоения русского языка, т. к. явления интерференции могут быть вынесены как из родного языка, так и из английского, причем, по мнению исследователей, чаще интерферирующим языком является как раз второй язык билингва. Так, в речи студентов нередко встречаются ошибочные конструкции (грамматические кальки из английского) «Я есть ручка» англ. (I have a pen), «Я нравится её» (англ. I like her), «Я жду для тебя» (англ. I'm waiting for you). Частые случаи интерференции из хинди – неразличение местоимений *он/она* (хинди *voh/vohi*): «Он ходила в магазин»; неверное использование лексем *вчера/завтра*: «Я вчера буду учить» (хинди *kalka*).

Явления интерференции из английского языка в некоторых случаях возможно предупреждать, опираясь на языковые явления родного языка. Общеизвестный факт, что индийский английский – это особый язык, сочетающий в себе черты официального и разговорного хинди, а также официального британского английского, так называемый хинглиш (хинди+английский). И если в стенах университета: на занятиях, с преподавателями, со студентами из других стран – индийцы используют английский язык, то между собой они предпочитают общаться на хинглише, который «является неотъемлемой частью речи современной студенческой молодежи, многих образованных индийцев, бизнесменов, индийских специалистов» [3, с. 138]. Характерной особенностью хинглиша является сочетание лексем английского языка с грамматикой хинди. Вот несколько примеров из болливудских фильмов, демонстрирующих данную особенность:

– «Mein bahot miss karta hu!» – «Я очень скучаю!», где «miss» – «скучать» английское слово заменило в конструкции языка хинди ее первый компонент «yead karta» скучать (букв. «скучание делать»). Грамматика предложения полностью соответствует правилам языка хинди: *mein* (я) + финитный глагол 1-го лица ед.ч.исл. настоящего времени *miss* (*yead* хинди) *karta hu*);

– «Driver ko kaho ki garī faster chalo!» – «Скажи водителю, чтобы вел машину быстрее!» В этом предложении две лексемы заимствованы из английского языка: *driver*, *faster*. Причем лексема *driver* оформлена в соответствии с правилами грамматики хинди: *poslelko* является показателем направленности на объект, что в русском соответствует дательному или винительному падежам.

Приведенные выше примеры подтверждают мысль о том, что грамматические структуры языка, усвоенного с младенческих лет, занимают прочные позиции в языковом сознании билингва, в отличие от лексики, оперирование которой при переходе от одного языка к другому, является более свободным. Данное явление мы в полной мере можем наблюдать и в русском языке: *встретимся на батле* (англ. *battle*), *лайкни* (англ. *like*) *фото* и т.д. И в любом другом языке, подвергнувшись влиянию второго языка. Язык впускает лексему в свои «объятия» и обволакивает ее своими структурными элементами. В связи с этим принцип учета родного языка при обучении русскому языку индийских студентов будет целесообразнее соблюдать преимущественно с опорой на хинди, подыскивая в нем языковые соответствия.

Опыт преподавания в индийской аудитории показывает, что уже на начальном уровне знакомства с русским языком, транспозиционные языковые соответствия (явления положительного переноса) чаще находятся в хинди, нежели в английском языке. В подтверждении этому рассмотрим на конкретных примерах случаи, позволяющие сопоставить языковые явления в трёх анализируемых языках.

Элементарный уровень владения РКИ знакомит иностранцев с грамматическими категориями рода и числа существительных и прилагательных: *маленький мальчик, маленькая девочка, маленькое яблоко, маленькие дети*. Никакого грамматического «шока» данные категории, влияющие на изменение флексий, у индийских студентов не вызовут, поскольку похожая картина наблюдается и в хинди: существительные и прилагательные здесь изменяются по родам (мужской и женский) и числам (единственное и множественное). *Chhotā larkā* – маленький мальчик, *chhotī larkī* – маленькая девочка, *chhotī larkīyan* – маленькие девочки, *chhotē larkē* – маленькие мальчики. В то время как в английском языке прилагательные не изменяются по родам и числам: *littlegirl, littleboy, littlegirls, littleboys*. Следовательно, при объяснении категорий рода и числа у существительных и прилагательных в русском языке целесообразно будет опираться на грамматику родного языка учащихся.

В этом же ключе возможна работа с притяжательными местоимениями: *моя, твой, твой/наш, наша, наши* – в хинди им соответствуют грамматико-лексические эквиваленты *mera, meri, mere/tumara, tumari, tumare/humara, hamari, hamare* – Ср. с английским: *my/your/his*.

Одна из конструкций русского языка «*кому нравится кто/что*» часто вызывает затруднения у иностранных студентов в связи с тем, что агент и объект в конструкции выражены не совсем привычными для них способами: дательный падеж для выражения субъекта действия и номинатив для выражения объектного отношения. В английском языке традиционно решающим фактором является строгая позиционная закреплённость каждого члена такой конструкции: агент – глагол – объект: *I like book*, поэтому в речи студентов иногда можно услышать *я нравятся книга*, – в связи с интерференцией в соответствии с конструкцией английского языка. В хинди данная конструкция соответствует русской в плане выражения агенса: *mujhe kitaab pasand hai*, где *mujhe* – *мне* (объектный падеж местоимения *я* – *main*), *kitaab* – *книга*, *pasand hai* – *нравится*.

Следующим примером обращения к родному языку носителей хинди для объяснения грамматических явлений русского языка может послужить оформление глагола в форме **императива** в том и другом языке. Если для английского языка в этом случае характерно использование формы инфинитива глагола без частицы *to*: *Look! Wait!*, то для русского языка повелительное наклонение глагола, имеет формы единственного числа: *Смотри! Думай!*, и множественного числа: *Смотрите! Думайте!*, которая используется в языке также в функции «вежливого» обращения. В хинди имеется несколько форм для выражения повелительного наклонения глагола. Однако в отличие от русского языка, императив в хинди не выражает категорию числа. В основе различения форм императива здесь лежит степень близости отношений между собеседниками: «интимная» -*daur*, «дружеская» – *dauro*, «вежливая» -*dauriye*, «почтительная» -*dauriye*. Параллель с русским языком можно провести, обращая внимание, на значение форм: «дружеская» (форма ед. ч. в русском: «*Бегу!*» -*dauro!*) и «вежливая» (форма мн.ч. в русском: *Бегите!* – *dauriye!*).

В английском языке отсутствует аналог русского местоимения, выражающее универсальное значение принадлежности: «**свой**». Для выражения принадлежности, здесь используются только притяжательные местоимения: *my, your, her, his, our*. *He loves his family* – *Он любит свою семью*. *We are proud of our country*. – *Мы гордимся своей страной*. Арсенал же притяжательных местоимений языка хинди располагает словом **apana**, которое по значению и занимаемой в предложении позиции аналогично русскому местоимению *свой*: *apana* (*свой*), *apani* (*своя*), *apane* (*свои*). *Main apane baig ko mere saath laonga*. – *Я возьму с собой свою сумку*. *Vah apane parivaar se pyaar karta hai*. – *Он любит свою семью*.

Падежная система английского языка представлена бинарной оппозицией: общий – притяжательный падежи (для существительных), общий – объектный (для местоимений). Общий падеж выражается словоформой существительного без предлога и передает значение, соответствующее в русском именительному падежу, – в позиции перед глаголом, или винительному (дательному) – в позиции после глагола. *The girl is eating ice-cream*. (*Девочка кушает мороженое*). Притяжательный падеж (поссесив) оформляется суффиксом 's и выражает отношение к какому-либо лицу или предмету (*girl's book* – *книга девочки*).

В морфологии хинди грамматисты выделяют от двух до восьми падежей. Разница в количестве членов падежной системы зависит от различных точек зрения на то, какими именно признаками должна обладать категория падежа как грамматическая категория. Лингвисты, которые говорят о двухчленной системе (В.Г. Липеровский, А.Р. Аулова), основной акцент делают на цельноформленности выражения падежного значения, и выделяют в хинди у имен существительных две падежные словоформы: прямого и косвенного падежа. Прямая форма *larka* (мальчик) – косвенная форма *larke*. Исследователи, выделяющие восемь падежей в хинди (К. Гуру, В. Прасад, А.П. Вишвенду и др.), основную функцию данной категории видят в ее способности выражать синтаксическую и семантическую зависимость между словами. В современном хинди для выражения подобной зависимости используются послелоги – служебные слова, оформляющие грамматическую связь между словами. Грамматисты наделяют послелоги статусом падежных показателей в силу того, что они способны сочетаться с косвенной основой, которая без послелога не обладает грамматической законченностью, а значит, и не представляет собой члена предложения. Л.А. Бархударова рассматривает такие сочетания как особую аналитическую форму слова, а послелоги классифицирует как «падежные послелоги» [4, с. 20]. Существование восьми падежей в хинди предоставляет возможность для обращения к родному языку индийских студентов при изучении русской падежной системы.

Рассмотрим на конкретных примерах случаи, позволяющие провести аналогию по значению, выраженному падежом в том и другом языке.

Например, значение принадлежности в русском языке выражает родительный падеж: *комната мальчика, письмо сестры, оценки студентов*. В хинди для выражения этого же значения используется послелог *kakelki* (выбор послелога зависит от рода и числа существительного) – *larke ka kamara, bahan ki angoothi, chhaatron ke skor*. Еще несколько значений родительного падежа: «исходное место отправления (откуда?)» – *из Москвы, «адресант» (от кого?) – письмо от бабушки, «время начала*

действия (с какого времени?)» – *с пятницы* – в хинди оформляется при помощи косвеннопадежной формы существительного и послелога *se*: *maasko se, shukravaar se, meree daadee se ek patr*.

Значение прямого или косвенного объекта в хинди часто выражается при помощи существительного с послелогом *ko*, это те случаи, когда в русском языке мы употребляем винительный или дательный падежи: Он позвал **брата**. Отдай сумку **сестре**. – Usa ne mere **bhaee ko** bulaaya. Mere **bahan ko** baig de diya.

Значение «инструмент, средство», выражаемый в русском языке творительным падежом, в хинди оформляется косвеннопадежной формой с послелогом *se*: *Обманом нельзя заслужить доверии*. – *Aap dhokhe se vishvaas nahin kam asakate hain*.

Значению «место» предложного падежа русского языка, в хинди соответствуют конструкции с послелогами *men, par*: *на дереве, в Москве – ped par, Maasko men*.

В хинди кроме односложных послелогов, лишенных лексического значения и оформляющих падежные отношения, существуют также сложные послелоги, семантика которых аналогична семантике русских предлогов. У таких послелогов первым компонентом всегда является послелог *kakelki* (*ke niche* «под», *ke piche* «за», *ke bad* «после», *ke bare me* «о», *ke bahar* «вне», *ke liye* «для»), в русском языке, при употреблении существительного с тем или иным предлогом флексия существительного варьируется в зависимости от падежа данного существительного. Поэтому при знакомстве с предлогом его лексический эквивалент следует приводить в паре с падежом, в котором употребляется следующее за предлогом существительное (местоимение, числительное). Например, *ke liye* – для + Р.П., *ke saath* – с + Т.П. и т. д.

Таким образом, при сопоставлении грамматических явлений английского языка и хинди, с грамматикой русского языка, можно сделать вывод о том, что в русском языке и хинди обнаруживается большее количество языковых аналогий. Выявленные факты смежности языковых систем, в качестве явлений положительного переноса можно использовать в индийской аудитории при объяснении некоторых грамматических явлений языка с целью облегчения и ускорения процесса овладения языком.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Розанова С.П. *Преподавателям РКИ: сто сорок семь полезных советов*. Москва: Флинта: Наука, 2017.
3. Трушкина К.А., Горбунова В.С. Особенности коммуникации на английском языке в Индии *Perspectives of Science and Education*, 2014; 5(11): 137 – 138.
4. Бархударова Л.А. К вопросу о падежной категории в индоарийских языках *Индийская и иранская филология. Вопросы грамматики*. Москва, 1976.

References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
2. Rozanova S.P. *Prepodavatelyam RKI: sto sorok sem' poleznykh sovetov*. Moskva: Flinta: Nauka, 2017.
3. Trushkina K.A., Gorbunova V.S. Osobennosti kommunikatsii na anglijskom yazyke v Indii *Perspectives of Science and Education*, 2014; 5(11): 137 – 138.
4. Barhudarova L.A. K voprosu o padezhnoj kategorii v indoarijskih yazykah *Indijskaya i iranskaya filologiya. Voprosy grammatiki*. Moskva, 1976.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 378: 51(07)

Suhovienko E.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: suhovienko@mail.ru

DIAGNOSTICS OF THE ADEQUACY OF TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO THE PROFESSIONAL STANDARDS OF TEACHER. The article states the concordance of the humanistic potential of a professional teacher's standards and a concept of the development of mathematical education in the Russian Federation. During the analysis of the module "Subject Education. Mathematics" Professional standard blocks are identified: knowledge and skills in the field of mathematics, the methodology of teaching mathematics, information technology in teaching mathematics, the organization of teaching mathematics. There is proposed system of tasks that meet the requirements of the standard for the diagnosis of professional training of students. The creation on the basis of experimental data using the regression analysis method of a mathematical model for measuring the level of professional training of a future mathematics teacher is shown.

Key words: diagnostics, professional teacher's standards, professional training for future teacher of mathematics.

E.A. Suhovienko, д-р пед. наук, зав. каф. математики и методики обучения математике Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск,
E-mail: suhovienko@mail.ru

ДИАГНОСТИКА СООТВЕТСТВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНДАРТУ ПЕДАГОГА

В статье установлено соответствие гуманистического потенциала Профессионального стандарта педагога и Концепции развития математического образования в Российской Федерации. В ходе анализа модуля «Предметное обучение. Математика» Профессионального стандарта выделены блоки: знания и умения в области математики, методика преподавания математики, информационные технологии в обучении математике, организация обучения математике. Предложена система заданий, отвечающих требованиям стандарта, для диагностики профессиональной подготовки студентов. Представлена на основе экспериментальных данных с помощью метода регрессионного анализа математическая модель для измерения уровня профессиональной подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: диагностика, профессиональный стандарт педагога, профессиональная подготовка будущего учителя математики.

В 2013 году Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации приняло Профессиональный стандарт педагога [1], в котором раскрыты трудовые действия, необходимые умения и знания для учителя дошкольного, начального, основного и среднего общего образования; трудовые функции процесса обучения, воспитательной и развивающей деятельности. Профессиональный стандарт состоит из двух разделов, описывающих обобщенные трудовые функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» и «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ». В последний входит модуль «Предметное обучение. Математика».

Нельзя не заметить, что содержание этого модуля соотносится с положениями Концепции развития математического образования в Российской Федерации [2]. Например, в Концепции сказано, что студентам необходимо решать задачи элементарной математики в зоне своего ближайшего развития, а Профессиональный стандарт требует умения решать задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе задачи олимпиад. Требованию Профессионального стандарта обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал, в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций, соответствует положение Концепции о том, что необходимо стимулировать индивидуальный подход и индивидуальные формы работы с отстающими учащимися. Концепция ставит задачу обеспечения обучающимся, имеющим высокую мотивацию и проявляющим выдающиеся математические способности, всех условий для развития и применения этих способностей. «Возможность достижения высокого уровня подготовки должна быть обеспечена развитием системы ... дополнительного образования детей в области математики, системы математических соревнований (олимпиад и т. д.)» [2]. Решению этих задач отвечают трудовые действия «Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся» и «Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях». Сопоставление Профессионального стандарта педагога и Концепции развития математического образования в Российской Федерации важно с точки зрения учета установок обоих документов на личностное и интеллектуальное развитие ученика средствами учебного предмета «Математика».

Применение Профессионального стандарта педагога невозможно без создания системы диагностики соответствия профессиональной подготовки будущих и действующих учителей требованиям стандарта. Авторы Концепции исследования компетенций учителей [3], проанализировав три модели организации оценки квалификаций учителя в рамках профессионального экзамена на должность учителя за рубежом, выделили три блока: предметная подготовка, методика преподавания, оценивание. В апреле-мае 2016 года авторами Концепции [3] проводилось исследование компетенций учителей. В структуру диагностической работы вошли два блока [4]: предметная компетентность (задания, соответствующие по уровню заданиям части 1 ЕГЭ и задания олимпиадного уровня) и методическая компе-

тентность (поиск в работах обучающихся ошибок и их объяснение, построение логики урока, ее обоснование, отбор материала для проведения уроков, аргументированные ответы на вопросы обучающихся, оценивание выполнения задания с развернутым ответом по заданным критериям). В Концепции исследования компетенций учителей [3] заявлено соответствие разработанной системы оценки положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и Профессиональному стандарту педагога. Прежде всего, заметим, что термин «компетенция» в Профессиональном стандарте педагога употребляется исключительно по отношению к обучающимся. Например, педагог должен уметь «оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции», или выполнять трудовое действие «Формирование общекультурных компетенций». Задачей нашего исследования является создание системы диагностики соответствия подготовки педагогов-математиков именно Профессиональному стандарту.

Основой диагностики подготовленности учителей математики к профессиональной деятельности мы считаем модуль «Предметное обучение. Математика» Профессионального стандарта педагога. В соответствии с положениями теории педагогической диагностики [5; 6] разработка диагностических материалов должна опираться на анализ диагностируемого феномена – в нашем случае профессиональной подготовки учителя математики.

Проведенный анализ, который выражался в содержательном структурировании требований модуля «Предметное обучение. Математика» и их иерархизации, позволил нам выделить следующие блоки: знания и умения в области математики; методика преподавания математики; информационные технологии в обучении математике; организация обучения математике.

Отметим, что трудовые действия из блока «Организация обучения математике» могут отслеживаться только в реальном учебном процессе. Осуществление учителем действий из блока «Информационные технологии в обучении математике» во многом зависит от технических возможностей образовательной организации. Поэтому в дальнейшем изложении мы сосредоточимся на первых двух блоках, которые соответствуют тем, что выделены в концепции [3], однако в отличие от положений концепции содержание этих блоков полностью соответствует модулю «Предметное обучение. Математика» Профессионального стандарта педагога.

Внутри каждого блока все требования к учителю математики мы распределили по уровням следующим образом.

Блок «Знания и умения в области математики» включает следующие знания и умения (везде далее используются сокращения: З – знать, У – уметь, Д – трудовое действие).

3.1. Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики факты из высшей математики.

3.2. Широкий спектр приложений математики и знание доступных обучающимся математических элементов этих приложений.

У.1. Решать задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе те новые, которые возникают в ходе работы с обучающимися, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады).

Блок «Методика преподавания математики» получился более обширным. В него вошли следующие знания, умения и трудовые действия.

3.3. Теорию и методику преподавания математики.

У.2. Совместно с обучающимися строить логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимать рассуждение обучающихся.

У.3. Анализировать предлагаемое обучающимся рассуждение с результатом: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин ее возникновения; помочь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении; оказание помощи в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения.

У.4. Совместно с обучающимися применять методы и приемы понимания математического текста, его анализа, структуризации, реорганизации, трансформации.

У.5. Совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же – для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом.

У.6. Организовывать исследование – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях.

У.7. Обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал (из всего курса математики), в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций (в том числе дистанционных); осуществлять пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий.

Д.1. Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность.

Д.2. Формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств.

Д.3. Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики.

Д.4. Формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ).

Д.5. Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример.

Д.6. Формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий.

Д.7. Формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например – вычисления).

Д.8. Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и учебных конференциях.

Д.9. Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся.

Д.10. Выявление совместно с обучающимися недостоверных и маловероятных данных.

Д.11. Ведение диалога с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявление сомнительных мест, подтверждение правильности решения.

Выявив перечень знаний, умений и трудовых действий, мы перешли к созданию соответствующих им диагностических средств и методов. В силу ограниченности объема статьи приведем только примеры диагностических заданий.

В блоке «Знания и умения в области математики» математическая подготовка будущих учителей оценивалась по результатам выполнения заданий из курсов высшей математики и математики средней школы.

Знание математики (3.1) проверялось с помощью тестовых заданий (фрагмент теста):

Установите соответствие для утверждения: если в параллелограмме диагонали равны, то этот параллелограмм – прямоугольник.

1. Необходимое условие
2. Достаточное условие
- A. Параллелограмм – прямоугольник.
- B. В параллелограмме диагонали равны.

Ответ: 1. ____ 2. ____.

ABCD – прямоугольник, SA – перпендикуляр к плоскости треугольника. Линейным углом при ребре BC является угол:

1. SBC
2. SBA
3. SAB
4. SCD

Установите соответствие между функцией и ее областью значений:

1. $y = x^2$
2. $y = \frac{x-2}{x-1}$
3. $y = \frac{1}{\sqrt{x}}$

A. $(-\infty; 0]$

B. $(-\infty; 0)$

C. $(-\infty; \infty)$

D. $(0; \infty)$

E. $(-\infty; 1) \cup ($

F. $[0; \infty)$

Ответ: 1. ____ 2. ____ 3. ____.

На ноль делить нельзя, т.к.

1. *Получается бесконечно большое число.*

2. *Не существует числа, которое при умножении на ноль дает число, отличное от нуля.*

3. *В математике это запрещено.*

Умение решать задачи элементарной математики (У. 1) проверялось с помощью заданий:

Найдите все значения параметра a , при которых уравнение $|x^2 - 6x + 5| = ax - 1$ имеет ровно три решения.

Докажите, что выражение $k^3 - 3k^2 + 8k$ делится на 6 при всех целых k .

Тридцать человек сидят за круглым столом, причем более половины из них женщины. Докажите, что какие-то две женщины сидят рядом.

В блоке «Методика преподавания математики» знание методики обучения математике (3. 3) также может быть проверено с помощью тестовых заданий:

Установите соответствие:

1. Полная индукция
2. Неполная индукция

A. Первый член арифметической прогрессии a_1 , второй член $a_2 = a_1 + d$, третий член $a_3 = a_2 + d = a_1 + d + d = a_1 + 2d$, четвертый член $a_4 = a_3 + d = a_1 + 2d + d = a_1 + 3d$. Тогда n -й член прогрессии $a_n = a_1 + (n - 1)d$.

B. Если $n = 3k$, то $n^3 - n = (3k)^3 - 3k \div 3$. Если $n = 3k + 1$, то $n^3 - n = (3k + 1)^3 - (3k + 1) = 27k^3 + 27k^2 + 9k + 1 - 3k - 1 = 27k^3 + 27k^2 + 6k \div 3$. Если $n = 3k + 2$, то $n^3 - n = (3k + 2)^3 - (3k + 2) = 27k^3 + 54k^2 + 18k + 8 - 3k - 2 = 27k^3 + 54k^2 + 15k + 6 \div 3$. Значит, $n^3 - n \div 3$ при всех значениях n .

Ответ: 1. ____ 2. ____.

Далее для краткости изложения мы перечисляем умения или трудовые действия из Профессионального стандарта и соответствующие им задания.

Умение У. 2:

Установите правильную последовательность применения восходящего анализа к поиску решения задачи: «На сторонах угла XOY отмечены точки A, B, C и D так, что OA=OB, AC=BD. Прямые AD и BC пересекаются в точке E. Докажите, что луч OE – биссектриса угла XOY» (известны только признаки равенства треугольников, вертикальные и смежные углы).

1. Для доказательства равенства углов ODA и OCB рассмотрим треугольники ODA и OCB. Они равны по первому признаку равенства треугольников.

2. Углы OBC и OAD равны в силу равенства треугольников ODA и OCB.

3. Чтобы доказать равенство углов AOE и BOE, докажем равенство треугольников, например, AOE и BOE.

4. $BD=AC$ по условию, поэтому необходимо доказать равенство прилежащих к этим сторонам углов.

5. $OA=OB$, OE – общая, остается доказать, что $BE=AE$.

6. Чтобы доказать равенство углов CBD и DAC, заметим, что они смежные с углами OBC и OAD.

7. Для этого докажем равенство треугольников АЕС и ВЕД.

Ответ: _____

Умение У. 3: укажите ошибку в решении ученика и дайте верный ответ.

Решить уравнение: $7\cos 2x + 5\sin 7x = 12$.

Решение: т.к. $\cos 2x \leq 1$ и $\sin 7x \leq 1$, то $\begin{cases} \cos 2x = 1 \\ \sin 7x = 1 \end{cases}$.

Тогда $\begin{cases} 2x = 2\pi n, \\ 7x = \frac{\pi}{2} + 2\pi n. \end{cases}$ Или $5x = \frac{\pi}{2}, x = \frac{\pi}{10}$. Ответ: $\frac{\pi}{10}$.

Умение У. 4: переформулируйте утверждение так, чтобы его удобно было доказывать: «Боковая грань пирамиды перпендикулярна плоскости основания пирамиды. Докажите, что высота пирамиды совпадает с высотой этой грани, проведенной к стороне основания пирамиды».

Умение У. 5: составьте кейс для освоения учащимися раздела «Теория вероятностей» школьного курса алгебры (обязательно указать предполагаемое решение его школьниками).

Умение У. 7: составьте карточку-консультант для ликвидации пробелов в знаниях по теме «Признаки равенства треугольников».

Трудовое действие Д. 2: покажите методику работы на каждом из этапов (анализ текста задачи; поиск способа решения задачи и составление плана решения; осуществление найденного плана; изучение (анализ) найденного решения) работы над задачей: «Из пункта А в пункт В навстречу друг другу выехали соответственно товарный и скорый поезд. Товарный поезд со скорым поездом через 3 часа 20 минут после начала движения. Сколько минут затратил на путь из В в А скорый поезд?»

Трудовое действие Д. 3: подберите упражнения для работы с учащимися на каждом из трех этапов формирования алгоритма умножения десятичных дробей.

Трудовое действие Д. 7: опишите методику работы с задачей «С высоты 2 м вертикально вверх брошен мяч с начальной скоростью 20 м/с. Высота h (м), на которой находится мяч через t секунд, вычисляется по формуле:

$h = h(t) = 2 + 20t - \frac{gt^2}{2}$, где $g \approx 10$ (м/с²). Через сколько секунд мяч достигнет наибольшей высоты? Упадет на землю?»

Трудовое действие Д. 9: составьте подборку заданий для проведения конкурса по решению нестандартных математических задач в пятом классе, включающую 5 задач (с решениями) различного уровня сложности.

Трудовое действие Д. 10: придумайте (подберите в СМИ) задание, содержащее недостоверные или маловероятные данные.

В процессе разработки заданий выяснилось, что необходимо разделить содержание экзамена на две части – базовую и творческую. Базовая часть выполнялась в аудитории, на стандартизованных бланках в ограниченное время без возможности использовать дополнительные источники информации. К этой части относились задания, проверяющие знания и часть умений. Творческая часть экзамена (проверка трудовых действий и частично умений) выполнялась с привлечением любых доступных студенту источников (учебники, интернет и т.д.). На ее выполнение выделялось достаточное время (не менее суток). Результатом выполнения задания было публичное представление результатов в виде компьютерной презентации.

После выполнения студентами всех заданий вычислялся коэффициент успешности – процент выполненных заданий – по каждому уровню (знаний, умений, трудовых действий) отдельно. Мы решили считать уровень профессиональной подготовки от 85 до 100 процентов высоким, от 70 до 84 средним, от 50 до 69 низким. Однако очевидно, что вес заданий, относящихся к различным уровням профессиональной подготовки учителя математики, должен быть различным. Поэтому потребовалась разработка математической модели для интегративной оценки уровня профессиональной подготовки. Для этого мы сопоставили результаты каждого студента по трем уровням (знания, умения, трудовые действия) со средней экспертной оценкой. Блок «Знания и умения в области математики» оценивали эксперты – преподаватели вуза в ходе теоретических экзаменов. Блок «Методика преподавания математики» оценивался как преподавателями вуза, так и работодателями (учителями математики и представителями администрации образовательных организаций в период практики студентов).

Экспертам по блоку «Знания и умения в области математики» были даны следующие рекомендации по выставлению оценки: если студент *знает* основы математической теории и направлений ее развития, имеет представление о приложениях математики и *умеет* решать задачи элементарной математики, в том числе задачи олимпиад, поставьте от 70 до 84 баллов; если студент только *знает* основы математики, поставьте от 50 до 69 баллов; если студент *не знает* основ математики, поставьте 49 баллов или ниже. Аналогичная памятка с перечислением знаний, умений и трудовых действий выдавалась экспертам по блоку «Методика преподавания математики». Если студент демонстрирует все необходимые *знания и умения*, выполняет *трудовые действия* по этому блоку, его оценка находится в диапазоне от 85 до 100 баллов; если студент показывает только *знания и умения* – от 70 до 84 баллов; если студент обладает только *знаниями* – от 50 до 69 баллов; в остальных случаях оценка студента 49 баллов или ниже. Данные сравнительного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сопоставление оценок выполнения студентами заданий и экспертных оценок

ФИО студента	Знает (x_1)	Умеет (x_2)	Выполняет трудовые действия (x_3)	Экспертная оценка у
1. Алена К.	53	40	40	50
2. Анастасия Г.	93	90	93	92
3. Анастасия Р.	47	50	47	53
4. Арсен М.	67	50	47	52
5. Виктория Л.	100	90	93	95
6. Екатерина Я.	80	90	80	84
7. Елена Т.	93	80	93	91
8. Ирина К.	73	70	67	70
9. Ирина С.	80	80	87	84
10. Кирилл М.	87	90	80	85
11. Кристина С.	73	80	87	82
12. Ксения К.	80	80	80	85
13. Мария У.	80	80	93	88
14. Ольга Ф.	80	80	80	81
15. Ольга Ч.	67	70	73	69
16. Руслан И.	87	90	93	90
17. Сергей И.	57	50	53	54

Для построения математической модели мы использовали метод наименьших квадратов. Чтобы составить эмпирическое уравнение регрессии $y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3$, мы решили методом Крамера в Excel следующую систему линейных уравнений:

$$17a + 1297b_1 + 1260b_2 + 1286b_3 = 1305$$

$$1297a + 102339b_1 + 99580b_2 + 101881b_3 = 102926$$

$$1260a + 99580b_1 + 97800b_2 + 99860b_3 = 100700$$

$$1286a + 101881b_1 + 99860b_2 + 102628b_3 = 103174$$

$$\text{Получили } a = 0,20 \quad b_1 = 0,22, \quad b_2 = 0,25, \quad b_3 = 0,47.$$

Формула $y = 0,20 + 0,22x_1 + 0,25x_2 + 0,47x_3$ представляет собой математическую модель для определения уровня профессиональной подготовки (способ перевода числовых значений коэффициента в уровни). Например, коэффициент студента Кирилла М. равен $y = 0,20 + 0,22 \times 87 + 0,25 \times 90 + 0,47 \times 80 = 89$, т.е.

уровень профессиональной подготовки студента можно оценить как высокий. Построенная модель позволяет оценивать не только конечный результат профессиональной подготовки будущего учителя математики, но и диагностировать и прогнозировать состояние его профессиональной подготовки в каждый момент обучения.

Соглашаясь с А.В. Антоновой и И.М. Клименко [7], считающими, что именно с профессиональных стандартов должно начинаться выстраивание программ подготовки специалистов, мы считаем, что проведенная работа по анализу требований Профессионального стандарта педагога и разработке соответствующих им диагностических материалов должна повлиять на целевые ориентиры и соответственно на методику и технологию подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)*. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
2. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации*. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3894>
3. *Концепция исследования компетенций учителей*. Available at: <https://tcs.statgrad.org/>
4. *О результатах исследования компетенций*. Available at: <http://стандарт педагога.рф/files/display.php>
5. Суховиенко Е.А. Управление качеством образования и педагогическая диагностика. *Профессиональное образование*. 2003; 10: 11.
6. Суховиенко Е.А. *Теоретические основы информационных технологий педагогической диагностики*. Челябинск: Издательство Чел. гос. пед. ун-та, 2004.
7. Антонова А. В., Клименко И.М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя. *Педагогическое образование в России*. 2014; 6: 81 – 86.

References

1. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii)*. Uтверzhden prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n, g. Moskva. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
2. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3894>
3. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://tcs.statgrad.org/>
4. *O rezul'tatah issledovaniya kompetencij*. Available at: <http://standartpedagoga.rf/files/display.php>
5. Suhovienko E.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i pedagogicheskaya diagnostika. *Professional'noe obrazovanie*. 2003; 10: 11.
6. Suhovienko E.A. *Teoreticheskie osnovy informacionnyh tehnologij pedagogicheskoi diagnostiki*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chel. gos. ped. un-ta, 2004.
7. Antonova A. V., Klimenko I.M. Professional'nyj standart pedagoga: novye trebovaniya i kvalifikacionnye harakteristiki sovremennogo uchitelya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 6: 81 – 86.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 37

Ushatikova I.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: feedback1206@yandex.ru

PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN PREPARATION OF STUDENTS OF A TEACHER TRAINING UNIVERSITY FOR PROFESSIONAL WORK. In the article some aspects of realization of a practice-oriented approach to the training of a future teacher in the study of pedagogical disciplines by the means of the project activity are considered. The specifics of realization of the activity, personal and competence approaches in the conditions of the educational process of the higher pedagogical educational institution are revealed. The work provides some examples and suggestions on the use of educational projects in the framework of such modules as "The phenomenon of educational activity" and "Design and use of educational processes".

Key words: practice-oriented approach, personality-oriented approach, activity approach, competence approach, project activity, educational project, personal sense, professional competence, competitiveness.

И.И. Ушатикова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, E-mail: feedback1206@yandex.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены отдельные аспекты реализации практико-ориентированного подхода к подготовке будущего педагога при изучении педагогических дисциплин средствами проектной деятельности. Раскрыты особенности реализации деятельностного, личностного и компетентностного подходов в условиях образовательного процесса высшего педагогического учебного заведения. Приведены примеры и представлены предложения по использованию учебных проектов в рамках таких модулей как «Феномен образовательной деятельности» и «Конструирование и реализация воспитательных процессов».

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, проектная деятельность, учебный проект, личностный смысл, профессиональная компетентность, конкурентоспособность.

В современном российском образовательном пространстве актуализируется проблема подготовки будущего учителя не только как специалиста своего дела со знанием содержания и методики преподавания школьных предметов, но и как профес-

сионала, готового создавать авторские подходы в образовании учащихся, взаимодействовать и с родительским сообществом и обществом в целом. Эта проблема в значительной степени определяет характер подготовки будущих учителей.

Общетеоретические вопросы профессиональной подготовки будущего учителя в контексте модернизации образования на современном этапе освещены в работах многих отечественных педагогов, таких, в частности, как В.А. Бордовский, Н.В. Бордовская, В.А. Буравихин, В.Н. Введенский, Ю.Б. Дроботенко, Н.Ф. Радионова, В.С. Собкин, О.В. Ткаченко и др. В частности, Н.Ф. Радионова подчеркивает важность формирования жизненной компетентности личности педагога, которая является основой новой педагогики – педагогики жизнестроительства [1]. По нашему мнению, жизненная компетентность учителя является направляющим фактором для приобретения и реализации способности и готовности к осуществлению интегративных функций педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность является многофункциональной. В её рамках, кроме обучающей, воспитательной, развивающей функции, учитель выполняет еще функцию социальной коммуникации и педагогической поддержки, в том числе во взаимодействии с родителями и различными социальными институтами, для чего у выпускника педуза должны быть сформированы такие профессионально важные качества, как динамизм, креативность, конструктивность мышления, способность действовать в ситуации неопределенности. Необходимость их приобретения и наращивания требует, наряду с теоретической подготовкой активных профессиональных проб, в том числе в смоделированных ситуациях.

Рассматривая практико-ориентированную подготовку будущего учителя в контексте деятельностного, личностного, компетентностного подходов, мы разделяем мнение Н.С. Макаровой о том, что переход от знаниевой парадигмы, ранее доминирующей, к личностно-ориентированной обусловил трансформацию цели, задач, содержательно-методического и технологического обеспечения образования [2]. В данном контексте необходимым является организация обучения, наполненного личностными смыслами. Поэтому подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности должна ориентироваться на позиции, которые определены: а) запросами общества на учителя-профессионала, готового к творческой реализации социально значимых задач школьного образования; б) личностными смыслами студента в процессе собственного образования и будущей успешной профессиональной деятельности.

Мы также разделяем мнение Н.В. Бордовской о том, что отличительными свойствами образовательных технологий как необходимого инструментария современного вузовского преподавателя должно являться «изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных качеств обучающихся» [4, с. 5].

Следовательно, практико-ориентированная подготовка будущего учителя должна обеспечиваться целенаправленным отбором образцов – элементов передового педагогического опыта и творческой деятельности, а также методов и технологий, обеспечивающих их усвоение и формирующих новое образовательное качество, предполагающее наращивание нравственных ценностей и смыслов, особо значимых для субъекта образования, в том числе, в контексте будущей профессиональной деятельности. В рамках такой подготовки при изучении педагогических дисциплин необходимо сформировать у студентов профессионально значимые способы деятельности, которые включают в себя систему знаний, умений, навыков, качеств, обеспечивающих их эффективное применение в различных образовательных средах [3].

Целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей практико-ориентированной подготовки будущего учителя средствами проектной деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин.

В связи с поставленной целью следует отметить, что на теоретическом уровне проблема формирования профессиональной компетентности учителя, ключевых компетентностей в контексте личностно ориентированной парадигмы образования раскрыта в трудах отечественных ученых, в частности, В.А. Адольфа [5], А.В. Хуторского [6], В.Н. Мезинова [7].

Так В.А. Адольф считает, что современное профессиональное образование должно обеспечивать усвоение обучающимися конкретных знаний, умений, навыков, которые могли бы быть использованы человеком для решения широкого круга задач, в том числе для решения задач в будущей профессиональной деятельности [5]. А.В. Хуторский в качестве результатов современ-

ного образования рассматривает в первую очередь «степень личного образовательного приращения» обучающегося, что обеспечивается за счёт предоставления ему возможности участвовать «в отборе и производстве нового содержания образования» для создания собственного образовательного продукта [6].

В.Н. Мезинов считает профессиональную компетентность основой конкурентоспособности специалиста в области профессионально-педагогической деятельности. Он определяет конкурентоспособность как квалификационную готовность при необходимости вступать в конкурентную борьбу на рынке труда, опираясь на приобретенную профессиональную компетентность, а также профессиональные качества, пользующиеся спросом у потребителей образовательных услуг и предусмотренные содержанием образовательно-квалификационных характеристик [7].

Все вышеназванные авторы сходятся во мнении о том, что вузовская профессиональная подготовка специалистов, в том числе будущих учителей, должна предусматривать создание условий для активного сознательного освоения ими профессиональных компетенций и трудовых действий.

Историко-педагогический анализ проблемы развития практико-ориентированных технологий дает основания утверждать, что педагоги в разные периоды эволюции педагогической теории и практики признавали эффективность применения метода проектов для формирования личности обучающегося.

Отметим, что проектная деятельность является одним из эффективных, но вместе с тем трудоёмким в подготовке и реализации средством интеллектуально-творческого и личностного развития обучающихся. Её образовательная ценность заключается в том, что участие в ней: формирует самостоятельность, методичность в работе и способность к самоорганизации; развивает коммуникативность, способность сотрудничать на деловой основе, толерантность; актуализирует исследовательскую, творческую активность.

Наш педагогический опыт показывает, что участие в проектной работе позволяет сместить акценты с процесса автоматического накопления обучающимися информации на освоение способов использования разных информационных ресурсов. Результатом этого является активизация творческой составляющей познавательной сферы личности, способности находить авторские решения учебных задач.

Особенность проектной технологии заключается во взаимосвязях цели, задач, содержания, методов, средств, приемов, алгоритма выполнения определенных учебно-поисковых действий, а также взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Она позволяет реализовать в комплексе деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный подходы, тем самым обеспечивая эффективность практико-ориентированной подготовки будущего учителя. Вместе с тем, выполнение проектной работы не только актуализирует аналитические, исследовательские, коммуникативные, организационные и другие жизненно важные умения и навыки, но и предполагает их системное применение, а также оценку их надежности и эффективности.

Стоит заметить, что в условиях увеличения информационных потоков, перманентного внедрения в практику достижений современной науки важно сформировать у будущих учителей готовность к анализу, сравнению и поиску актуальных источников информации, обобщению и критическому осмыслению имеющегося опыта обучения, воспитания, развития учащихся, а также способность к синтезу собственной педагогической позиции или даже концепции.

Практико-ориентированная подготовка будущего учителя, требует совершенствования содержания, форм, методов и средств проведения семинарских, практических и внеаудиторных занятий по педагогическим дисциплинам [8]. Наши рассуждения касаются преподавания таких модулей как «Феномен образовательной деятельности», «Конструирование и реализация воспитательных процессов», «Конструирование и реализация образовательных процессов», при изучении которых студенты, начиная с первого курса, могут привлекаться к выполнению различного вида проектов: игровых, информационных, практико-ориентированных, творческих, исследовательских.

Студентам первого курса во время изучения содержательного модуля «Феномен образовательной деятельности» могут быть предложены, в основном, краткосрочные, индивидуальные или парные, игровые, информационные, цель которых – научить самостоятельно отыскивать информацию, систематизировать ее, отбирать необходимое по степени новизны; работать в паре,

договариваться, согласовывать свои действия; создавать и использовать ИКТ-презентации собственного образовательного продукта. Ориентировочными темами могут быть: «Педагогика – наука и искусство», «Панорама передовых педагогических идей», «Образование – социокультурный процесс», «Мой идеал учителя», «Программа саморазвития будущего учителя», «Реклама педагогической профессии» и т.п. В процессе изучения модуля «Конструирование и реализация воспитательных процессов» студентам можно предложить на рассмотрение, с правом выбора, групповые творческие практико-ориентированные проекты средней продолжительности или долгосрочные. Цель таких проектов – научить студентов находить и формулировать проблемы, искать пути решения, отбирать необходимую и интересную информацию и, придав ей личностную окраску, доходчиво доносить до аудитории.

Использование в образовательном процессе учебных проектов направлено на формирование у будущих учителей способности:

- обосновывать цель, задачи, отбирать рациональные методы, средства создания педагогической развивающей среды;
- выбирать полезную и интересную форму проведения воспитательного мероприятия, родительского собрания;
- распределять время и ресурсы;
- предусматривать подготовительную работу, целесообразно задействовать в этой работе учащихся, родителей, представителей социальных институтов;
- продумывать место проведения мероприятия, размещение участников и др.

Важно учитывать, что проектная деятельность выполняет такие функции как: развивающая (развитие психических процессов, творческих способностей); активизация познавательной деятельности (разнообразие способов деятельности); праксеологическая (использование знаний на практике); системообразующая (систематизация знаний, установление междисциплинарных связей); контролирующая (контроль учебных достижений, самоконтроль); профессионально-ориентировочная (связь проектов с особенностями учебно-воспитательного процесса). Кроме указанных выше функций, можно также выделить исследовательскую, творческую, игровую, информационную.

В рамках модуля «Конструирование и реализация воспитательных процессов» примерные темы проектов могут быть следующими: «Патриотическое воспитание в современной школе», «Профессиональная программа современного учителя», «Воспитание гражданина», «Воспитательное со-бытие», «Родительское собрание», «Модель ученического самоуправления».

Рассмотрим пример создания группового проекта на тему «Модель ученического самоуправления». Его цель – осуществление педагогического руководства ученическим сообществом через органы самоуправления; создание условий для развития личности ученика в процессе его взаимодействия с членами ученического коллектива. Цель проекта, его структурные эле-

менты взаимодействия учителя и учащихся на каждом из его этапов определяются в процессе совместного обсуждения студентов. На этапе проектирования преподаватель консультирует их относительно выбора источников информации, направляет деятельность студентов в нужном направлении для самостоятельного поиска. Функции преподавателя во время работы над проектом, в основном, заключаются в координировании процесса его выполнения: консультировании по вопросу поиска источников информации, стимулировании совместной деятельности студентов, психолого-педагогической поддержке. Окончательное решение о создании образовательного продукта студенты принимают самостоятельно, пользуясь знаниями по педагогике, психологии, используя перспективный педагогический опыт учителей, собственные педагогические достижения, полученные в процессе педагогической и учебной практики.

Этап проектирования (планирования) завершается разработкой плана реализации проекта и созданием структуры ученического самоуправления (рис. 1).

Технологический этап начинается с того, что студенты распределяют роли, а именно: президента класса, премьер-министра, руководителей пяти департаментов, соответственно разработанной структуре ученического самоуправления. Кандидаты на эти должности разрабатывают и проводят презентацию своих программ, которые в перспективе должны определить цель, принципы построения или стать органической частью общего плана организации жизнедеятельности класса на год. После чего путём открытого голосования происходят выборы на руководящие должности с учетом уровня компетентности каждого. Участники договариваются, что все департаменты будут иметь равные права, хотя и будут различаться по количественному составу; конкретизируют обязанности каждого департамента. Далее руководители департаментов набирают команды, ориентируясь на личностные характеристики каждого и мотивируя свой выбор.

Так, например, департамент культуры и досуга должен вносить предложения в общий план жизнедеятельности класса, разрабатывать сценарии праздников и развлечений, организовывать их проведение. Поэтому к работе департамента культуры и досуга привлекаются активные творческие личности, обладающие художественно-эстетическими способностями. Подобным образом комплектуются и другие департаменты. При необходимости каждый может обратиться за помощью к советнику. Его роль выполняет преподаватель дисциплины, а в случае использования проекта в школьной практике эту роль играет классный руководитель. Все департаменты готовят выступление-презентацию со своей программой действий. Завершается презентация коллективным обсуждением, вынесением рекомендаций по коррекции образовательного продукта и оцениванием (итоговый этап).

Технология оценивания включает оценку работы в парах: работу департаментов оценивают президент и премьер-министр, а их работу – руководители департаментов. Преподаватель имеет возможность приобщаться к оцениванию, корректировать

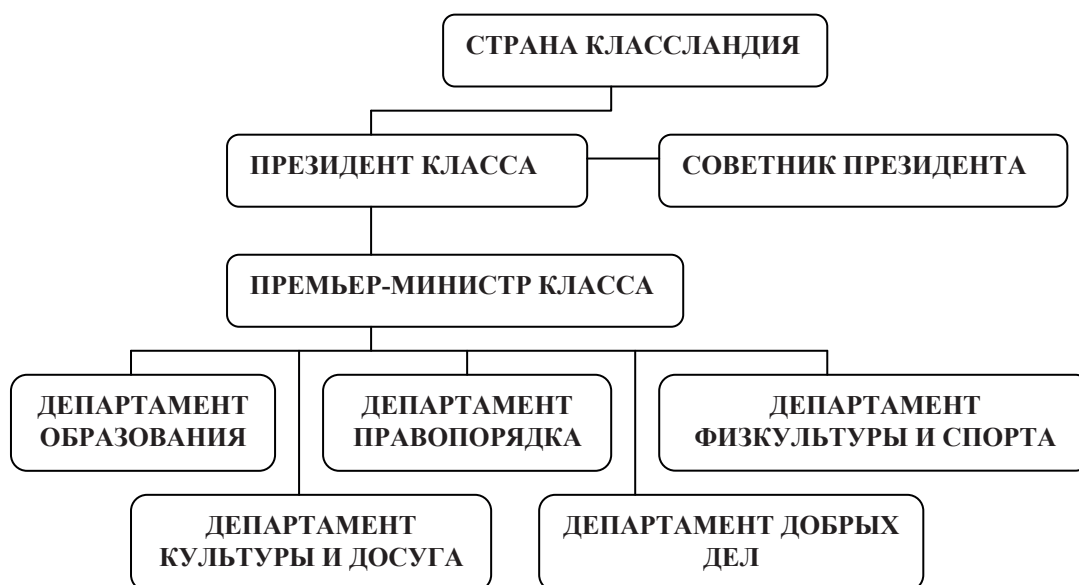


Рис. 1. Структура ученического самоуправления

Алгоритм анализа и критерии оценивания учебного проекта и деятельности его участников

Содержание	Форма	Процесс создания образовательного продукта	Образовательный продукт
Адекватность целей и задач социальному заказу	Функциональная целесообразность	Целеполагание, рефлексия	Культура презентации, аргументация
Соответствие содержания целям и задачам	Целостность, взаимосвязанность компонентов	Согласованность действий участников	Обоснование всех структурных элементов проекта от цели до результатов
Междисциплинарность	Оптимальность используемых средств	Степень активности, личный вклад каждого	Методические и др. материалы
Логичность, языково-речевая грамотность	Соответствие профессиональным и эстетическим нормам	Самостоятельность автономность	Практическая значимость, вариативность применения
Оригинальность замысла	Новационность	Творческий подход	Наличие предложений, оригинальность

оценки, обосновывая их. Этот проект можно рассматривать как практико-ориентированный, поскольку он вполне может быть реализован в школьной практике.

В целях усиления практической составляющей данной работы мы совместно со студентами разработали алгоритм анализа и критерии оценивания учебного проекта и деятельности его участников. Ниже это представлено в таблице 1.

В соответствии с данным алгоритмом и критериями осуществляется оценивание учебного проекта, а затем, после обсуждения, принимается совместное решение о возможностях и вариантах его использования в практической педагогической деятельности. Опыт свидетельствует, что применение данного алгоритма помогает студентам глубже понять суть метода проектов, быстрее наработать навыки по его использованию, обеспечивает их инструментом для предстоящей профессиональной деятельности. Успешность организации проектной деятельности обеспечивает ряд методов и приёмов личностно-ориентированного подхода, таких как: дискуссия, эвристическая беседа,

«мозговая атака», ролевые игры, тренинги по развитию коммуникативных навыков, эссе, рефлексия образовательной деятельности. При их использовании будущие учителя выступают активными субъектами образовательного процесса, их деятельность всё чаще приобретает самостоятельный и творческий характер.

Таким образом, включение студентов в проектную деятельность в процессе изучения педагогических дисциплин обеспечивает их практико-ориентированную подготовку к профессиональной деятельности. Участие в разработке проектов актуализирует творческий потенциал будущих учителей, содействует формированию коммуникативных, прогностических и организаторских умений, развитию способности действовать в ситуации неопределённости. Приобщение студентов к выполнению проектов, имеющих ярко выраженную практическую значимость, создает условия для активного освоения и осмысления способов решения организационно-педагогических задач, осознания ими личной ответственности за профессиональные действия и образовательные результаты обучающихся.

Библиографический список

1. Радионова Н.Ф. Становление современных учителей как важнейший ориентир в развитии университета. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011; 2: 20 – 25.
2. Макарова Н.С. *Трансформация дидактики высшей школы*: учебное пособие. Омск, 2011.
3. Ушатикова И.И., Пушкина Н.М. Повышение значимости профессии учителя для студентов педагогических специальностей – актуальная задача современного вуза. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; 12: 119 – 128.
4. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва, 2010.
5. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998; 1: 72 – 75.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003; 2: 58 – 64.
7. Мезинов В.Н., Маркова С.В. Особенности формирования конкурентоспособности будущего педагога в вузе. *Вестник ТГПУ*. 2016; 8 (173): 44 – 51.
8. Ушатикова И.И., Рахманова А.Р. Реализация практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя на пропедевтическом этапе изучения педагогических дисциплин. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; 1: 31 – 36.

References

1. Radionova N.F. Stanovlenie sovremennyh uchitelej kak vazhnejshij orientir v razviti universiteta. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2011; 2: 20 – 25.
2. Makarova N.S. *Transformaciya didaktiki vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Omsk, 2011.
3. Ushatikova I.I., Pushkina N.M. Povyshenie znachimosti professii uchitelya dlya studentov pedagogicheskikh special'nostej – aktual'naya zadacha sovremennogo vuza. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 12: 119 – 128.
4. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva, 2010.
5. Adol'f V.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya. *Pedagogika*. 1998; 1: 72 – 75.
6. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetentnosti kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 2: 58 – 64.
7. Mezinov V.N., Markova S.V. Osobennosti formirovaniya konkurentosposobnosti buduschego pedagoga v vuze. *Vestnik TGPU*. 2016; 8 (173): 44 – 51.
8. Ushatikova I.I., Rahmanova A.R. Realizaciya praktiko-orientirovannogo podhoda k professional'noj podgotovke buduschego uchitelya na propedevticheskom etape izucheniya pedagogicheskikh disciplin. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; 1: 31 – 36.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 378

Erikenova E.M., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

INDIVIDUAL-CREATIVE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK. The basics of independent work of students is analyzed. A classification of types of independent work is proposed. The importance of the individual-creative approach in the organization of independent work in the context of the unity of their situational and normative educational behavior is emphasized. The work describes categories of individuality and creativity as scientific phenomena. The author concludes that the creative approach to organization and implementation of independent work of students in a university is manifested in the systematic unity of their situation and regulatory training behavior.

Key words: independent work, types of independent work, individuality, methodological basis.

Э.М. Эрикенова, аспирант Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: klnp13@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется сущность самостоятельной работы студентов. Предлагается классификация видов самостоятельной работы. Подчеркивается значимость индивидуально-творческого подхода в организации самостоятельной работы в контексте единства их ситуационного и нормативного учебного поведения. Описываются категории индивидуальность и творчество как научные феномены.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, индивидуальность, творчество методологическая основа.

Самостоятельная работа студентов, в соответствии с требованиями нормативных образовательных документов, является обязательным компонентом образовательного процесса вуза, так как назначение этой формы учебной работы проявляется в закреплении и углублении полученных ранее знаний на аудиторных учебных занятиях.

Самостоятельная работа студентов в вузе состоит из совокупности учебных заданий, обеспечивающих должное освоение вузовской образовательной программы в строгом соответствии с теми требованиями, которые предъявляет Федеральный государственный образовательный стандарт. Тем не менее, новые образовательные условия, предъявляют требования к учебной самоорганизации студентов более высокого уровня сложности, что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся в высшей школе многоплановых общекультурных и профессиональных компетенций [1].

Самостоятельная работа студентов в вузе по своему образовательному значению многофункциональна, но одними из важных задач являются следующие: развитие у студентов необходимой учебной самостоятельности и инициативы, творческой гибкости мышления, способностей самоорганизовываться, самосовершенствоваться и самореализовываться в образовательном процессе. Поэтому обращение к анализу сущности самостоятельной работы студентов в вузе требует рассмотрения ее с позиции креативности и степени самостоятельности студентов в процессе учения. В этом контексте выделяют следующие виды самостоятельной работы студентов вуза:

- **самостоятельная работа по образцу:** низкий уровень самостоятельности студентов;
- **самостоятельная работа реконструктивно-вариативного типа:** пороговый уровень учебной самостоятельности студентов;
- **эвристическая самостоятельная работа:** продвинутый уровень учебной самостоятельности студентов;
- **внутрипредметная и межпредметная исследовательская самостоятельная работа:** высокий уровень учебной самостоятельности студентов.

Последний в перечисленном ряду вид деятельности является высшей ступенью в системе самостоятельной работы в высшей школе. Для выполнения такой самостоятельной работы требуются развитые способности студентов, предназначенные для творческого преобразования знаний и способов решения, стоящих перед ними учебных задач. Самостоятельная работа такого типа может быть представлена следующими познавательными задачами: анализом нестандартных ситуаций; выявлением специфических признаков проблем, обусловленных такими ситуациями; самостоятельным поиском способов исследовательской разработки обозначенных проблем; выбором из уже традиционных методов исследовательской учебной деятельности наиболее эффективных, их дальнейшей модификации в контексте требо-

ваний конкретной учебной ситуации [2]. Осуществление подобной самостоятельной работы студентов в вузе требует определения методологической основы ее организации и осуществления.

Под методологией отечественные исследователи (от греч. *methodos* – способ познания и *logos* – учение, слово) понимают системно интегрированные обобщенные принципы, подходы и методы, составляющие теоретический фундамент какой-либо науки. При этом методологическое знание в своей системной конструкции представлено конкретными предписаниями, нормативными указаниями к тому или иному научному исследованию. В своей основе научная методология структурируется конкретными методологическими подходами, функционально определяющими модель авторского понимания и объяснения исследуемых феноменов и фактов, а также выступающими научным каноном их системного анализа [3, с. 21].

Одним из методологических подходов, на который необходимо ориентироваться при организации и осуществлении самостоятельной работы студентов в вузе, является индивидуально-творческий подход, оперирующий смысловым понятийным значением категорий «индивидуальность» и «творчество».

Глубокий и фундаментальный анализ явления индивидуальности в свое время осуществил И.И. Резвитский, который обосновал ее (индивидуальность) в философском и психологическом значениях. В философском понимании индивидуальность, как полагал автор, необходимо трактовать как целостное единство разноплановых свойств и личностных качеств отдельного конкретного человека, особую форму его бытия в природном и социокультурном мире. Уникальность каждого отдельного человека, которую некоторые исследователи считают проявлением индивидуальности, как полагает И.И. Резвитский, есть всего лишь ее (индивидуальности) свойство. В своем целостном значении индивидуальность интегрирует в себе общие и особенные качества личности человека и потому представляет собой неповторимое проявления их системной целостности. Методологическое значение такого понимания индивидуальности личности студента вуза состоит в том, что оно позволяет представлять его (студента) не только в качестве структурного компонента образовательного процесса, но и, что особенно важно, в качестве автономного, самостоятельного субъекта процесса учения.

В психологическом аспекте И.И. Резвитский актуализирует природную, социальную и общие основы индивидуальности. К первой исследователь относит тип нервной системы, органические человеческие задатки и потребности, влияющие в свою очередь на процесс развития социально-психологических характеристик человека.

Социальную основу индивидуальности И.И. Резвитский представляет: личностными качествами человека и системой его межличностных отношений; частными особенностями человеческой жизни, поведения и деятельности; специфическими условиями социализации и воспитания личности человека. Социальный

аспекте индивидуальности, как полагает ученый, отражается в характере, способностях и учебной (профессиональной) подготовленности как взаимообусловленных структурных компонентов личности. И, наконец, общая структура индивидуальности структурирована, по мнению И.И. Резвитского, субъектными свойствами человека: его активностью, инициативой, предприимчивостью, творчеством и т.д. Системная целостность обозначенных уровней индивидуальности обуславливает порождение таких ее базовых характеристик, как интегрированность, обособленность, наличие субъективного личностного «Я» и творческого потенциала личности [4]. По мнению отечественных исследователей, индивидуальность человека проявляется в его активной творческой преобразовательной деятельности [5].

В связи с этим обратимся теперь к проблеме творчества. При анализе этой категории необходимо учитывать следующий факт: в отечественной науке не существует однозначного подхода к объяснению соотношения понятий творчества и деятельности. Одни отечественные ученые (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев и др.) считают деятельность и творчество разноплановыми явлениями. [6]. Так, например, Я.А. Пономарев выделяет в качестве основного сущностного признака деятельности обязательное соотношение первоначально поставленной цели полученному результату. Тогда как творческий акт, по мнению исследователя, характеризуется противоположным: рассогласованием первоначальной цели и последующего результата. Таким образом, полагает Я.А. Пономарев, творческая активность личности, в отличие от человеческой деятельности, возникает в процессе реализации последней и характеризуется появлением побочного, незапланированного продукта, который в итоге и представляет собой результат творчества. Как полагают другие исследователи, деятельность и творчество являются феноменами единого категориального ряда. В таком значении творчество необходимо понимать в виде показателя конструктивного развития процесса деятельности, базовый механизм которой, характеризуется надситуативной активностью, позволяющей человеку как субъекту обладать способностью выходить за регламент конкретной ситуации (в том числе учебной), формулировать цели, избыточные с точки зрения исходной поставленной задачи. [6].

В этой статье будем ориентироваться на единство творчества и деятельности, считая, что при одних обстоятельствах деятельность может быть репродуктивной, при других – продуктивной, творческой. Рассмотрим теперь характеристики феномена творчества. По факту, все определения творчества актуализи-

руют его самую характерную черту – новизну конечного результата [7]. Так, например, Л.С. Выготский в свое время отмечал, что творчество является человеческой деятельностью, которая порождает нечто новое, причем абсолютно не важно, является ли полученный продукт новой материальной вещью или субъективной конструкцией интеллекта, чувства, обнаруживающихся в субъективной сфере личности [8]. Таким образом, исследователь отметил, что в качестве творческого результата творчества могут выступать как новые материальные культурные явления и предметы, так и духовные ценности, обусловленные процессом развития сущностных сил самого человека.

В.Н. Дружинин обуславливает процесс творчества специфическим типом человеческого поведения. В частности, исследователь разграничивает два типа поведения человека: адаптивный и преобразующий [9].

При этом адаптивный тип поведения личности предполагает: реактивное поведение, которое осуществляется в виде реакции на изменения в социокультурной среде; целенаправленное поведение в конкретных поведенческих и деятельностных ситуациях. В свою очередь позитивный преобразующий тип человеческого поведения характеризуется конструктивной творческой активностью личности, при которой создается новая социокультурная среда, а негативный связан с разрушением, дезадаптивным поведением человека. Ориентируясь на вышесказанное, будем считать, что проблему самостоятельной работы студентов необходимо решать в рамках диалектической целостности обоих (преобразующего и адаптивного, кроме дезадаптивного) типов учебного поведения.

В целом необходимо отметить, что методологическое значение индивидуально-творческого подхода к организации и осуществлению самостоятельной работы студентов в вузе проявляется в системном единстве их ситуационного и нормативного учебного поведения. При этом такое поведение в методологическом аспекте обусловлено категориальной целостностью философских категорий «свобода» и «необходимость». Ситуационное учебное поведение студентов (собственно творческое) является функцией *внутренней свободы* их личности, а нормативное – функцией *необходимости* учитывать внешние образовательные требования к самостоятельной учебной деятельности в вузе, социальные потребности и запросы в подготовке специалистов с высшим образованием, существующий образовательный опыт и другие факторы общественно-образовательного характера.

Библиографический список

1. Клушина Н.П. Организация самостоятельной работы магистрантов в процессе обучения. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2016; 3(54): 161 – 166
2. Меренков А.В., Куньшиков С.В., Гречухина Т.И. и др. *Самостоятельная работа студентов, формы критерии*. Екатеринбург, 2016.
3. Бобрышов С.В. *Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория*. Монография. Ставрополь, 2006.
4. Резвитский И.И. *Философские основы теории индивидуальности*. Ленинград, 1973.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. *Тенденции развития психологической науки*. Москва, 1988.
7. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; 5: 65 – 71.
8. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург, 1997.
9. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Klushina N.P. Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrantov v processe obucheniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2016; 3(54): 161 – 166
2. Merenkov A.V., Kun'shikov S.V., Grechuhina T.I. i dr. *Samostoyatel'naya rabota studentov, formy kriterii*. Ekaterinburg, 2016.
3. Bobryshov S.V. *Istoriiko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya*. Monografiya. Stavropol', 2006.
4. Rezvitskij I.I. *Filosofskie osnovy teorii individual'nosti*. Leningrad, 1973.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Ponomarev Ya.A. Psihologiya tvorчества. *Tendencii razvitiya psihologicheskoy nauki*. Moskva, 1988.
7. Klushina N.P. Razvitie sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; 5: 65 – 71.
8. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorчество v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg, 1997.
9. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej*. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 37.013

Yakimovich E.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geography, Ecology and Children Health Protection, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: 11021977ay@mail.ru
Surzhih S.S., MA student, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: skippi2014@gmail.com
Doronina N.A., MA student, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: doro_nina@mail.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FACTOR OF QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES. The article focuses on a relevant problem of quality of the educational services provided by higher education institutions in conditions of professional education reforming. The process of overcoming this problem depends on a condition of the educational environment and its compliance to the expectations of consumers. A consumer of educational services is a buyer customer (the state) and the consumer client in the person of students. The existing methods of assessment of quality of educational services are based on the analysis of components of the educational environment. The group of authors of the article has offered their own vision for maintenance of the educational environment capable to provide high quality of educational services, and has proved the efficiency of its elements.

Key words: professional education, students, educational environment, educational services, quality management, quality of educational services.

Е.П. Якимович, канд. пед. наук, доц. каф. географии, экологии и охраны здоровья детей филиала Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: 11021977ay@mail.ru

С.С. Суржик, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: skippi2014@gmail.com

Н.А. Доронина, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: doro_nina@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Статья посвящена актуальной проблеме качества образовательных услуг, предоставляемых вузами в условиях реформирования профессионального образования. Преодоление данной проблемы зависит от состояния образовательной среды и соответствия ожиданиям потребителей. В качестве потребителей образовательных услуг выступают: покупатель-заказчик, которым является государство и потребитель-клиент в лице обучающихся. Существующие методы оценки качества образовательных услуг базируются на анализе компонентов образовательной среды. Авторский коллектив данной статьи изложил свое видение содержания образовательной среды, способной обеспечить высокое качество образовательных услуг, обосновал эффективность ее элементов.

Ключевые слова: профессиональное образование, студенты, образовательная среда, образовательные услуги, менеджмент качества, качество образовательных услуг.

В настоящее время заметно повысилась роль высшего образования, которое является основным фактором социального, политического и экономического развития нашего государства. Кроме того, высшее образование является социальным лифтом, на котором можно подняться на любой социальной, политической уровень. Необходимость в оценке качества образовательных услуг, предоставляемых вузом, значительно возросла в условиях ужесточения конкуренции среди образовательных учреждений на национальном и международном уровнях, повышении требований к прозрачности и информационной открытости их деятельности. Многочисленные исследования показывают, что в действительности далеко не все выпускники вузов отвечают требованиям, предъявляемым к ним работодателями, что свидетельствует о низком качестве образовательных услуг, предоставляемых университетами.

Анализ состояния исследуемой проблемы в науке показал, что к настоящему моменту существует достаточно большое количество работ, посвященных оценке качества образовательных услуг в вузе [1]. Малое количество российских вузов, входящих в международные рейтинги также свидетельствует о низком качестве образования [2; 3].

На данный момент нет единой позиции в определении понятия «качество образовательных услуг», которое часто отождествляют с понятием «качество образования». Однако нельзя между ними ставить знак равенства. Услуга может быть оказана качественно, но образование при этом будет характеризоваться низкими показателями ввиду слабой активности обучающихся, получающих данную услугу. В то же время, потребитель, получающий образовательную услугу, ожидает обрести качественное образование, поэтому между двумя этими понятиями существует неразрывная связь.

Кроме того, существуют противоречия и относительно структуры качества образовательных услуг.

Казакова И.А. выделяет следующие составляющие качества образовательной деятельности:

- качество объекта получения образовательных услуг;
- качество процесса предоставления образовательных услуг;
- качество субъекта предоставления образовательных услуг;
- степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг [1].

Выделенные составляющие находятся в синергетическом взаимодействии друг с другом. Низкий уровень одного из них

приведет к снижению качества всех остальных и, в конечном, итоге к неудовлетворенности потребителей.

Основным критерием для оценки качества образовательных услуг является степень удовлетворенности ими потребителей, так как она находится в зависимости от остальных выделяемых компонентов. Чтобы образование соответствовало высокому уровню и являлось конкурентоспособным, необходимо знать ожидания потребителей образовательных услуг, это позволит создать эффективную образовательную среду.

При этом остается открытым вопрос: кто же является потребителем образовательных услуг? С одной стороны это государство, которое затрачивает бюджетные средства, на подготовку студентов исходя из потребностей, определенных особенностями социально-экономического развития страны, а с другой стороны – это обучающиеся, которые осознано, выбрали направление подготовки и ожидают получить конкретный результат, кроме того, некоторые студенты сами оплачивают свое обучение.

Таким образом, относительно рынка образовательных услуг, целесообразнее различать покупателя-заказчика и потребителя-клиента.

В качестве покупателя-заказчика выступает государство. Необходимость осуществления оценки качества образовательных услуг со стороны потребителя-заказчика (государства), привело к внедрению в практику вузов системы менеджмента качества, которая регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом, где изложены требования к реализации программ высшего образования, приказом Министерства образования и науки РФ от 5 декабря 2014 г. № 1547, в котором приведен перечень показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности образовательных организаций и многими другими нормативными актами. Если вузом выполняются данные требования, то можно говорить о хорошем качестве образовательных услуг, но без учета мнения потребителя-клиента, на которых непосредственно направлена услуга, такое утверждение будет необъективным.

Потребителями-клиентами выступают обучающиеся, которые влияют на качество образования. Одним из специфических свойств образовательной услуги является то, что ее качество зависит от готовности потребителя к ее получению, т.е. потребитель должен к началу обучения в вузе обладать определенными знаниями и умениями, иначе желаемый результат не будет достигнут.

Таким образом, степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг должна оцениваться двусторонне: со стороны потребителя-заказчика и потребителя-клиента.

Оценка качества образовательной деятельности потребителями осуществляется на основе анализа качества процесса предоставления образовательных услуг и качества субъекта предоставления образовательных услуг, которые в свою очередь составляют образовательную среду, включающую внешнюю и внутреннюю часть. Поэтому целесообразно рассматривать состояние компонентов образовательной среды вуза как основной критерий качества образовательной услуги [4; 5].

К внутренним ресурсам образовательной среды относят:

- учебно-методические ресурсы, обеспечивающие теоретическую и практическую подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности;
- кадровые ресурсы, сопровождающие процесс оказания образовательной услуги;
- студентов, являющихся объектами получения образовательных услуг;
- научно-технологические ресурсы, позволяют обучающимся заниматься научной деятельностью;
- финансовые ресурсы, направлены на развитие компонентов образовательной среды;
- материально-технические, обеспечивают удобство получения образовательных услуг;
- психологические ресурсы, создают комфортные психологические условия для погружения в образовательную среду и получение образовательной услуги;

- политика учебного заведения по отношению к процессу предоставления образовательных услуг.

К внешним ресурсам относят: сложившийся рынок труда в России и регионе, профиль вуза, специфику специальности, молодежную политику органов государственной власти на городском и региональном уровне, социокультурное окружение [6; 7].

Стоит отметить, что внешняя часть образовательной среды выполняет регулирующую функцию: если в результате получения образовательной услуги выпускники не смогут устроиться на работу по полученной специальности из-за отсутствия соответствующих вакансий, то востребованность такой образовательной услуги снизится. Это приведет к ухудшению качества объекта получения образовательной услуги и к снижению качества самой услуги. При условии наличия вакансий на рынке труда и мер социальной поддержки молодых специалистов повышается и качество образовательной услуги ввиду высокой конкуренции абитуриентов за право ее получения.

Результаты проведенного исследования показали, что качество образовательной деятельности находится в зависимости от условий, создаваемых образовательной средой вуза. Основным критерием качества образовательных услуг является степень удовлетворенности ими потребителем-заказчиком и потребителем-клиентом. Общая оценка качества образовательных услуг складывается из анализа отдельных компонентов образовательной среды, которая состоит из внешней и внутренней частей.

Библиографический список

1. Казакова И.А. Показатели качества образовательных услуг вуза. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016; Т. 11: 2901 – 2905. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/86613.htm>
2. Величкович К.В. Экономическое содержание образовательной услуги сравнительный анализ концептуальных подходов. *Вестник БДУ*. Сер. 3. 2007; № 3: 79 – 84.
3. Завалько Н.А. Специфические особенности образовательных услуг в аспекте маркетинговых отношений. *Креативная экономика*. 2011; Т. 5, № 6: 80 – 84.
4. Романов Д.А. Современные модели образовательной среды. *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2015; 4: 15 – 29.
5. Шувалова Н.В. Акмеологическая образовательная среда как формирование пространства образовательного учреждения. *Вестник МГУКИ*. 2013; 4 (54): 151 – 155.
6. Шабельник В.В. Формирование модели образовательной среды высшего учебного заведения. *Известия Смоленского государственного университета*. 2013; 2 (22): 369 – 377.
7. Якимович Е.П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2011; 5 (75): 140 – 144.

References

1. Kazakova I.A. Pokazateli kachestva obrazovatel'nyh uslug vuza. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; Т. 11: 2901 – 2905. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/86613.htm>
2. Velichkovich K.V. `Ekonomiceskoe sodержanie obrazovatel'noj uslugi sravnitel'nyj analiz konceptual'nyh podhodov. *Vestnik BDU*. Ser. 3. 2007; № 3: 79 – 84.
3. Zaval'ko N.A. Specificheskie osobennosti obrazovatel'nyh uslug v aspekte marketingovyh otnoshenij. *Kreativnaya `ekonomika*. 2011; Т. 5, № 6: 80 – 84.
4. Romanov D.A. Sovremennye modeli obrazovatel'noj sredy. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2015; 4: 15 – 29.
5. Shuvalova N.V. Akmeologicheskaya obrazovatel'naya sreda kak formirovanie prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik MGUKI*. 2013; 4 (54): 151 – 155.
6. Shabel'nik V.V. Formirovanie modeli obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 2 (22): 369 – 377.
7. Yakimovich E.P. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelej fizicheskoy kul'tury. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2011; 5 (75): 140 – 144.

Статья поступила в редакцию 27.05.18

УДК 37.07

Yakimovich E.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geography, Ecology and Children Health Protection, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: 11021977ay@mail.ru

Borisenko I.V., MA student, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: innohka.borisenko.1981@mail.ru

Semyonova D.V., MA student, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: darina9526@mail.ru

THE IMAGE OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN INDICATOR OF THE PROVIDED QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES. The article considers a problem of evaluation and estimation the quality of educational services, provided by a preschool educational institution. Nowadays there are many studies dedicated to this issue. This research is focused on difficulty in determining the indicators of the quality of educational services. The results are based on authors' conclusion that the image of the educational organization represented by the system of perceptions (reflection) of the educational institution is the most important indicator of the quality of educational services. However, the image consists of fixed and variable components and its creation requires time and forward planning.

Key words: preschool educational institution, image, components of image of educational organization, educational services, quality of educational services.

Е.П. Якимович, канд. пед. наук, доц. ка. географии, экологии и охраны здоровья детей филиала Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: 11021977ay@mail.ru

И.В. Борисенко, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: innochka.borisenko.1981@mail.ru

Д.В. Семенова, магистрант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Уссурийск, E-mail: darina9526@mail.ru

ИМИДЖ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В данной статье рассматривается проблема оценки качества образовательных услуг, предоставляемых дошкольным образовательным учреждением. В настоящее время существует множество работ, посвященных изучению данного вопроса. В них авторы отмечают сложность определения показателей качества образовательных услуг. Представленные результаты исследования базируются на выводе авторов о том, что наиболее значимым показателем качества образовательных услуг является имидж образовательной организации, в качестве которого выступает система представлений (образ) об образовательном учреждении. Однако имидж складывается из постоянных и переменных компонентов, а его создание требует времени и перспективного планирования.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, имидж, компоненты имиджа образовательной организации, образовательные услуги, качество образовательных услуг.

Нормативно-подушевое финансирование дошкольных образовательных учреждений привело к возникновению конкуренции за воспитанников. Особенно остро это ощущается в микрорайонах, в которых расположено несколько детских садов [1]. Выбирая дошкольное образовательное учреждение, которое будет предоставлять качественные образовательные услуги, для своего ребенка, родители руководствуются мнением родителей дошкольников, которые уже посещают дошкольные образовательные учреждения, сведениями, представленными на сайтах самих учреждений и департамента образования. Таким образом, этот выбор связан с субъективным мнением родителя на основе личного чувственного восприятия.

Образовательная услуга, оказываемая дошкольным образовательным учреждением, представляет собой специфические отношения, которые возникают между поставщиком и потребителем [2]. Она связана с формированием у потребителя системы знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для нормального функционирования и личностного развития. В силу своего возраста потребитель-дошкольник не может дать объективную оценку качеству образовательной услуги. Кроме того, образовательная услуга имеет значительную протяженность во времени, что также затрудняет проверку ее качества.

Качество образовательных услуг в дошкольном образовательном учреждении зависит от:

- готовности потребителей-дошкольников к получению образовательных услуг;
- создания соответствующей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении, включающей внутреннюю и внешнюю сферы;
- наличия научно-методического обеспечения оценки качества дошкольного обучения;
- наличия эффективной системы управления дошкольным образовательным учреждением;
- внедрение инноваций в практику дошкольного обучения.

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных оцениванию качества образовательных услуг, в которых авторы отмечают сложность данной процедуры. Это можно объяснить разными причинами: во-первых, результат оказанной услуги проявляется не сразу, а спустя время, во-вторых, он зависит от готовности и активности самого получателя образовательной услуги, в нашем случае дошкольника, в-третьих, образовательные услуги, как правило, носят массовый характер, что осложняет процесс их оказания и понижает качество.

Анализ образовательной деятельности детского сада, который часто отождествляют с оценкой качества образовательных услуг, как правило, сводится к рассмотрению отдельных показателей, не связывая их между собой. Так, например, в дошкольном образовательном учреждении могут быть в новейшие технические средства обучения, которые могли бы повысить эффективность образовательного процесса, но отсутствие педагогов, умеющих ими пользоваться, нивелирует данную возможность. Поэтому возникла проблема поиска показателя, охватывающего все аспекты качества образовательных услуг, предоставляемых дошкольным образовательным учреждением. На наш взгляд, одним из таких показателей является его имидж.

Г.Н. Татаринова выделила три группы имиджа [3]:

- реальный, тот, который является отражением восприятия организации у общественности;
- зеркальный, представляющий собой образ организации в сознании руководителя организации;
- искомый имидж, не существующий в реальном времени, но являющийся ориентиром для развития организации.

Качество образовательных услуг, предоставляемых детским садом, будет формировать его реальный имидж.

Таким образом, имидж дошкольного образовательного учреждения – это сложившийся в сознании потребителей эмоциональный образ дошкольного образовательного учреждения о качестве предоставляемых образовательных услуг.

Основными компонентами имиджа образовательного учреждения, по мнению Т.Б. Новиковой, являются [4]:

- имидж руководителя (личные достижения, умение управлять персоналом, контактировать с потребителями и заказчиками образовательных услуг);
- имидж персонала (уровень образования и профессионализма, коммуникативность, любовь к детям);
- имидж потребителей образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением (социальный статус потребителей, сделавших выбор в пользу конкретного образовательного учреждения для получения образовательных услуг, отзывы учителей начальных классов о подготовке к школе выпускников детского сада);
- представление социального окружения о качестве образования (соответствие качества образовательных услуг критериям, используемым контролирующими организациями);
- стоимость образовательных услуг;
- материально-техническая база образовательного учреждения (чем лучше обеспечение детского сада, тем шире возможности для оказания качества образовательных услуг);
- внутренний имидж образовательного учреждения (анализ деятельности образовательного учреждения его сотрудниками);
- стиль образовательной организации и др.

О.В. Дунаева разделяет постоянные и переменные компоненты имиджа [5]. К постоянным компонентам относят: организационную культуру образовательного учреждения, комфортность образовательной среды, стиль дошкольного образовательного учреждения, образ руководителя и воспитателей, яркие традиции. К переменным компонентам можно отнести: разнообразие образовательных услуг, концепцию существования и материально-техническое оснащение детского сада. Наличие переменных компонентов имиджа говорит о его нестабильности и неустойчивости качества образовательных услуг, оказываемых дошкольным образовательным учреждением. Поэтому необходимо регулярно отслеживать динамику изменений имиджа детского сада путем анкетирования:

- законных представителей будущих воспитанников детского сада;
- законных представителей детей, посещающих детский сад;
- педагогов начальных классов, обучающих бывших воспитанников детского сада.

Таким образом, имидж дошкольного образовательного учреждения зависит от качества образовательных услуг, которые им предоставляются потребителям. Ввиду того, что имидж дошкольного образовательного учреждения является его обоб-

щающим образом в представлении окружающих об отдельных звеньях учебно-воспитательного процесса, его целесообразно использовать как инструмент оценки качества образовательных услуг.

Библиографический список

1. Егорова К.В., Н.В. Родионова Фирменный стиль дошкольного образовательного учреждения как инструмент формирования его имиджа. *Сборник трудов конференции*, 30-31 марта, Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2016: 111.
2. Шумилкина А.В. Маркетинговое исследование по оценке качества предоставления услуг в дошкольном образовательном учреждении. *Сборник статей IX Международной научно-практической конференции*: в 4 ч., 15 января, Пенза: «наука и просвещение», 2018: 160 – 163.
3. Татаринов Г.Н. *Управление общественными отношениями*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
4. Новикова Т.Б. К вопросу разработки компонентов имиджа образовательной организации. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 12-7: 1248 – 1252.
5. Дунаева О.В., Лосева Н.А. Особенности формирования имиджа современного дошкольного образовательного учреждения. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 20: 3266 – 3270.

References

1. Egorova K.V., N.V. Rodionova Firmennyy stil' doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak instrument formirovaniya ego imidzha. *Sbornik trudov konferencii*, 30-31 marta, Cheboksary: ChGPU im. I.Ya. Yakovleva, 2016: 111.
2. Shumilkina A.V. Marketingovoe issledovanie po ocenke kachestva predostavleniya uslug v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*: v 4 ch., 15 yanvara, Penza: «nauka i prosveschenie», 2018: 160 – 163.
3. Tatarinov G.N. *Upravlenie obschestvennymi otnosheniyami*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
4. Novikova T.B. K voprosu razrabotki komponentov imidzha obrazovatel'noj organizacii. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2016; № 12-7: 1248 – 1252.
5. Dunaeva O.V., Loseva N.A. Osobennosti formirovaniya imidzha sovremennogo doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 20: 3266 – 3270.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 371

Yaroslavtseva N.V., Cand. of Science (Pedagogy), Director, Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvya.nimro@gmail.com

THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE WESTERN SIBERIAN REGION IN THE IMPLEMENTATION OF STATE EDUCATIONAL POLICY. The work studies modern development of the system of educational services in Western Siberia. The historical preconditions for the development of the system are analyzed: state educational policy, its interpretation at the local level, its systemic priorities, the normative field of the educational services system, organizational and administrative activities of regional authorities to determine the conditions for the development of educational services. The incentives and constraints formed by the state are studied as an instrument for regulating the system and ensuring the quality of educational services. The influence of state participation in the control of the environment of educational services on the citizens' trust in their quality is examined. The project-competitive stimulation of the development of educational services and the main tools of educational policy in the field are considered as the basis for the platform for creating effective models for the management of the quality of educational services at the regional level.

Key words: educational services system, prerequisites for development, restrictive measures of the state, incentives for improvement.

Н.В. Ярославцева, канд. пед. наук, директор Новосибирского института мониторинга и развития образования, г. Новосибирск, E-mail: nvya.nimro@gmail.com

СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ РЕГИОНЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Статья посвящена проблемам современного развития системы образовательных услуг в Западно-Сибирском регионе. Анализируются исторические предпосылки развития системы: государственная образовательная политика, её интерпретация на местном уровне, ее системные приоритеты, нормативное поле системы образовательных услуг, организационно-управленческая деятельность региональных властей по определению условий развития образовательных услуг. Исследованы стимулы и ограничения, формируемые государством, как инструмент регулирования системы и обеспечения качества образовательных услуг. Рассмотрено влияние участия государства в контроле среды образовательных услуг на доверие граждан к их качеству. Рассмотрено проектно-конкурсное стимулирование развития образовательных услуг и основные инструменты образовательной политики на местах, как основы платформы создания эффективных моделей управления качеством образовательных услуг на региональном уровне.

Ключевые слова: система образовательных услуг, предпосылки ее развития, ограничительные меры государства, стимулы совершенствования.

Система образовательных услуг Западной Сибири является сложным и многогранным феноменом внутри процесса социокультурного развития региона. Ее целостное осмысление возможно на самом общем философском уровне, где формируется метапредметное и парадигмальное знание, нас же, преимущественно интересует одно, педагогическое измерение, а внутри него – проблематика управления развитием региональной системы образовательных услуг как педагогическим явлением. Здесь ранее нами была определена одна из возможных концепций развития системы, но даже однозначное принятие и точная реализация концепции (в чем мы далеко не уверены), не избавляет

от вариативности конечного результата, возникающей в связи с наличием переменной в закономерностях процесса развития в конкретных исторических условиях. Варианты прогнозов развития системы образовательных услуг связаны с тем, насколько в современной ситуации выражены *объективные исторические предпосылки* данного процесса (опережающий спрос и предложение образовательных услуг, частная и общественная инициатива, социальная ориентация системы образовательных услуг, инновационное предложение), но, прежде всего, от того, в каком диапазоне может находиться *государственная политика в отношении образовательных услуг*. Ее изучение, которое мы опре-

делили как очередную научную задачу, формирует методологию и гносеологическую программу диагностического исследования.

Основными методами исследования современного состояния системы образовательных услуг являются методологическая пара – анализ и синтез [1]. В процессе анализа проведено выделение аналитических областей и предметов, поддающихся исследованию на основе имеющейся эмпирической базы. На этапе синтеза получены основные обобщения и выводы относительно потенциальной возможности развития системы образовательных услуг. Эмпирическую базу анализа формируют:

- статистические данные, предоставленные Федеральной службой государственной статистики;
- нормативные и программные документы в области образования федерального и регионального уровней;
- мониторинговые исследования, выполненные институтами развития образования Омской, Новосибирской, Томской, Кемеровской области и в Алтайском крае в период с 2015 по 2018 гг.;
- отчеты и доклады министерств образования (общее название) регионов Западной Сибири;
- материалы совещаний, конференций, семинаров и иных форумов в Западной Сибири, связанных с проблематикой реализации государственной образовательной политики;
- отчеты по самоисследованию и иные данные, представленные на информационных ресурсах образовательных организаций Западной Сибири;
- др. данные. Для решения частных задач диагностического исследования применялись социологический опрос, создание интернет-форумов, миниопросы и экспертные оценки. Обработка данных производилась с использованием статистического программного пакета IBM SPSS-22.

Историко-генетическое исследование системы образовательных услуг позволило нам выдвинуть на первый план из числа исторических предпосылок ее развития *государственную образовательную политику*. На современном этапе она заметно меняет свою философско-идеологическую платформу и, очевидно, ориентирована на формирование человеческого капитала, и, через этот процесс, на обеспечение системных изменений общества. Современную редакцию государственной образовательной политики, контекстом которой является Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации [2], от предыдущих редакций отличает то, что она выполнена в логике развития, а не в логике выживания и сохранения системы образования. Инновационное развитие и мировая конкурентоспособность системы образования – вот тот исходный посыл, который, на наш взгляд, заложен в программных документах федерального уровня [3]. Он не только не меняет, но даже усиливает политико-экономические смыслы категории «образовательные услуги» и образует определенные потенциалы развития системы образовательных услуг в регионах Российской Федерации.

В первую очередь обратимся к программным документам федерального уровня, и конкретно – к целевому блоку, сконцентрированно выражающему суть государственной образовательной политики. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» определяет цели этого процесса предельно конкретно: цель № 1 – качество, цель № 2 – доступность образования, цель № 3 – развитие on-line образования, при подробной расшифровке индикаторов их достижения [3]. Эти цели были обозначены еще в начале десятилетия и выглядят преемственными по отношению к ранее реализуемым программам. Так, цель уже реализованной Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 гг., ранее была сформулирована как «... обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного, социально ориентированного развития Российской Федерации» [4], а в программе на 2016 – 2020 гг. поставлена цель «... создать условия для эффективного развития российского образования» [5], отвечающего этим требованиям. Подчеркнем тот факт, что Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 гг. не закончена и не свернута, а интегрирована с 1 января 2018 г. в действующую государственную программу «Развитие образования». Расшифровывая посыл государственной образовательной политики, отметим не только относительное постоянство и преемственность, поиск инновационных решений, но и три *актуальных акцента*, отражающие новые измерения государственного образовательного заказа (в программных документах – системные приоритеты): социальность образования; его качество и доступность (рис. 1). Поскольку в череде истори-

ческих предпосылок развития региональной системы образовательных услуг образовательная политика центральной власти является переменной величиной, общий тон программных документов, на наш взгляд, характеризует весьма благоприятный момент для данного процесса. Вместе с тем, для исследования сложившихся условий развития системы образовательных услуг важна интерпретация государственной образовательной политики «на местах», местная организационно-управленческая реакция на ее посылы.

Государственная образовательная политика образует нормативное поле развития системы образовательных услуг и в этой проекции проявляются определенные *стимулы и ограничения*. К числу ограничений мы отнесли *государственные лицензирование, аккредитацию и контроль (надзор) в сфере образования* являющийся, согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» основным инструментом государственного управления, а также *сочетание государственного и договорного регулирования образовательных отношений*. Ограничительное действие государства, как мы думаем, уже на уровне государственной политики, касается образовательных отношений, регулируя рынок образовательных услуг, а также образовательных технологий, возвращая в процесс образовательной услуги педагогические принципы и закономерности. Третья сторона образовательной услуги, а именно – образовательный продукт, регулируется косвенно, через содержание государственной политики, обращенное к качеству, но, чаще всего, минуя рынок образовательных услуг, где качественные характеристики образовательного продукта – далеко не главное. Практическое использование ограничительных мер поддерживается деятельностью организаций контроля (надзора) в сфере образования и детально регламентируется множеством документов, подробно характеризовать которые здесь не имеет смысла. Их действие заключается в «освобождении» рынка образовательных услуг от посредников, а также исполнителей, не способных придерживаться уровня нормальной педагогической практики. Можно с уверенностью сказать, что ограничительные меры государственной политики демонстрируют неприятие так называемого «свободного рынка» образовательных услуг, регулируемого исключительно рыночными отношениями и стимулируют возвращение педагогических смыслов образовательной услуги.

Процедуры государственных лицензирования, аккредитации и контроля (надзора), как пишет Г.Н. Мотова [6], уже прошли три этапа развития:

- инновационный этап (1995 – 2004 гг.), основная цель – сохранение единого образовательного пространства в условиях бурного развития рынка образовательных услуг;
- этап «европеизации» (2004 – 2009 гг.), основная цель – приведение системы образовательных услуг к Стандартам и рекомендациям для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG);
- этап дифференциации процедур оценки (2009 г. – по настоящее время), основная цель – оптимизация сети образовательных организаций. С высокой долей вероятности, в ближайшее время они могут получить дальнейшее, не только содержательное, но и идеологическое развитие, обеспечивая в новой редакции конкурентность и развитие качества образования. Более, чем 20 летняя история развития аккредитации в Российской Федерации дает возможность предположить, что эти ограничения будут только усиливаться:
- процедуры лицензирования, аккредитации и контроля (надзора), скорее всего, по-прежнему, будут организованы «вертикально», сверху вниз и инициироваться государством;
- развивающаяся общественно-профессиональная аккредитация в ближней и среднесрочной перспективе останется параллельной относительно государственной аккредитации, не заменяющей ее, но обладающей нарастающим имиджевым потенциалом;
- государство, по-прежнему, будет рассматривать ограничительные меры как важнейший инструмент государственной политики и обеспечит монополию в области лицензирования образовательной деятельности, аккредитации образовательных организаций и контроля (надзора) за оказанием образовательных услуг. К такому выводу, в частности, пришло Расширенное совещание ректоров Сибирского Федерального округа (29 января 2018 г.), с участием специалистов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации, которое, в контексте нашего исследования, можно считать авторитетной внешней экспертизой. «Ревизия образовательной

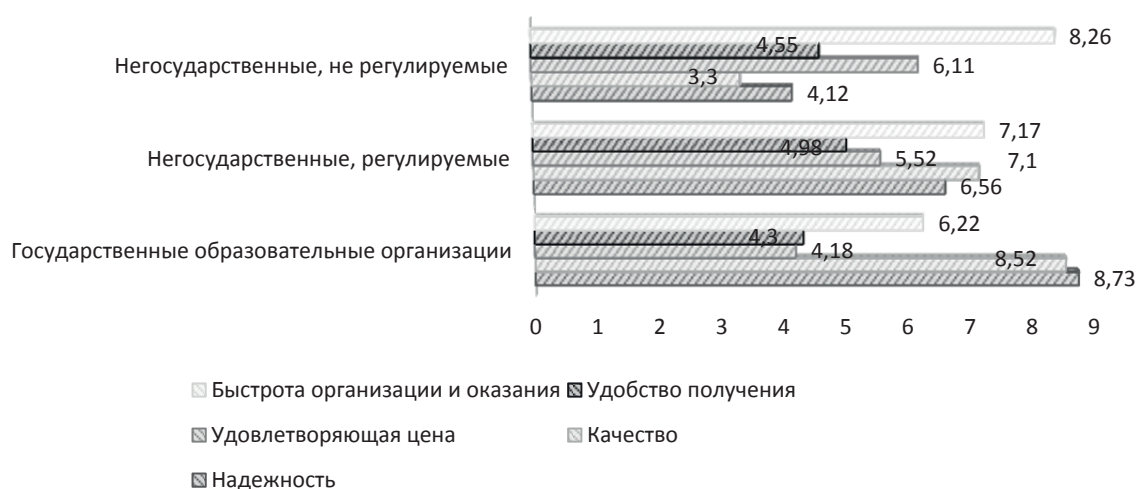


Рис. 2. Результаты социологического опроса ($\Sigma=8562$)
(отношение к государственному регулированию образовательной услуги, средняя взвешенная оценка)

В ходе опроса респондентам было предложено оценить образовательные услуги, оказываемые организациями всех трех видов по каждому из критериев (прямая 10-ти балльная шкала). В диаграмме на рисунке 2 представлены средние взвешенные выборочные оценки, полученные по четырем основным критериям. Данные достаточно убедительно демонстрируют, что образовательные организации, которые не подвергаются государственным процедурам лицензирования, аккредитации и контроля (надзора) испытывают дефицит доверия со стороны потенциального потребителя. Преимуществами, которыми они обладают, являются удовлетворяющая потребителя цена и скорость оказания услуги, причем современное перепроизводство, характерное для рынка образовательных услуг – есть подтверждение того, что эти преимущества активно реализуются. Однако, в связи с тенденцией перехода спроса на образовательные услуги в иное, качественное измерение, и эти преимущества нерегулируемых образовательных организаций могут быть утрачены. Качество образовательной услуги и надежность образовательной организации уже сегодня определены респондентами, как главные критерии выбора (таблица 1). Пожалуй, эта тенденция пока не распространяется на дополнительное профессиональное образование, что, как нам кажется, объясняется сохранением формально-негативного подхода работодателей к аттестации работников.

Отметим, что обрабатывая эмпирические данные с использованием программного пакета SPSS – 22, мы не выявили корреляции, выше «слабой» между ответами респондентов и такими факторами, как место жительства (городская и сельская местность), возраст, уровень образования и характеристика востребованной образовательной услуги. Исключение составляют услуги дошкольного образования, где корреляция с местом жительства оценивается как «средняя». Иными словами, данные характеризуют согласованную общую тенденцию.

Такое положение вещей, если оно действительно характеризует сложившееся общественное мнение, по крайней мере

на ближайшее время, значительно обесценивает прогнозы о бурном развитии альтернативных образовательных платформ и новом «свободном рынке» образовательных услуг, востребованном грядущим информационным обществом. Проведенный социологический опрос дает понять, что качество образовательных услуг является основным трендом не только государственной политики, но и развития спроса. Сегодня и в ближайшей перспективе, единственный в Западной Сибири, так называемый, «свободный», не контролируемый государством рынок образовательных услуг формируется вокруг альтернативных информационных образовательных платформ, которые, вопреки прогнозам и искусственному продвижению, пока не составляют реальной альтернативы государственной и негосударственной, но регулируемой государством системе образования.

Вместе с тем, отметим, что трансформируясь на практике, государственная политика лицензирования, аккредитации, надзора (контроля) «обрастает» отрицательными эффектами, усиливающимися «сверху вниз», от федерального к региональному уровню. Тенденции бюрократизации и регламентации образования в целом, и системы образовательных услуг, в частности, по нашим собственным оценкам, давно уже вышли из под контроля органов управления образованием, причем они не только неоправданно ограничивают свободу и инициативу. Противоречия всем возможным законам управления, практические механизмы лицензирования, аккредитации и контроля (надзора) развиваются таким образом, чтобы воспроизводить и развивать саму инфраструктуру государственного ограничения, оправдывать ее существование. Кроме того, в силу административной боязни и организационных страхов, органами контроля (надзора) на местах предъявляются более строгие требования, чем это предусмотрено государственной политикой. В основном это возможно за счет жесткой трактовки нормативно-правовых положений и регламентов, при которой система ограничений становится не «разрешительной», а более «запретительной». Уверены, что, рассуждая о государственной политике в области государствен-

Таблица 1

Результаты социологического опроса
(ранжирование критериев выбора образовательной услуги)

Критерий	Ранг (суммарное количество выборов)			
	Дошкольное образование ($\Sigma=1822$)	Дополнительное образование детей ($\Sigma=1606$)	Профессиональное образование ($\Sigma=1300$)	Дополнительное профессиональное образование ($\Sigma=480$)
Качество	1 (3206)	1 (2296)	1 (2314)	3 (1013)
Надежность	3 (5488)	2 (3918)	3 (3505)	1 (521)
Удовлетворяющая цена	4 (6243)	3 (4582)	2 (2933)	2 (788)
Удобство получения	2 (3779)	4 (6622)	5 (5874)	5 (2602)
Быстрота организации и оказания услуги	5 (8614)	5 (6672)	4 (4874)	4 (2276)

ных услуг, эти тенденции следует учитывать как *искусственные административные препятствия и перестраховку*, и оценивать, как один из факторов, сдерживающих развитие.

Такой же двойственный характер (ограничение и стимул) имеет *сочетание государственного и договорного регулирования образовательных отношений*, обязательное для системы образовательных услуг. Как принцип, данное сочетание – есть первый шаг к необходимому нормативному разграничению образовательных услуг, позволяющий, в дальнейшем, устранить понятийную путаницу и снять вопрос о соотношении образования и системы образовательных услуг. То, что в современных условиях, уже на уровне государственной политики не платность, а именно договорные отношения, при которых, и заказчик, и исполнитель, четко и одинаково понимают образовательный заказ, стимулирует развитие системы образовательных услуг, которая, как педагогическое явление сдерживалась рыночными отношениями. Как стимул, договорный тип образовательных отношений расширяет возможности организаций, осуществляющих образовательную деятельность в организации образовательных услуг, формируют возможности внебюджетного ресурсного обеспечения образовательного процесса и, в сумме, создает условия для развития системы образования региона. Договор об образовании является центральным правовым институтом в системе образовательных отношений и в таком статусе выступает как ограничение, проявляющееся:

- в утверждении равенства, свободы воли, и самостоятельности сторон;
- в определении общих характеристик, норм, правил, регламентов и минимумов образовательных отношений;
- в выделении областей внутри системы образования, где принципиально могут и не могут существовать образовательные услуги (Ст. 53 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [8].

Однозначными стимулами («... причиной, побуждающей к действию, создающей благоприятные условия для развития» [9, с. 1012.]), по нашим оценкам, могут стать:

- расширение финансовых полномочий и свобод образовательных организаций;
- частно-государственное партнерство в развитии образования;

- проектно-конкурсное стимулирование развития образования. Две первых позиции обеспечивают на региональном уровне *консолидированные механизмы поддержки развития образования*. Последняя же позиция, на наш взгляд, нуждается в дополнительном пояснении. Проектно-конкурсное стимулирование развития образования – практика, сложившаяся в последнее время и заключающаяся в ресурсной поддержке так называемых «точек роста», т.е. организаций, имеющих проектное предложение в одном из приоритетных для государства направлений (тематика конкурсов и грантов), превосходящее в процессе конкурса другие предложения по ряду заранее заданных параметров. Победа в конкурсе *гарантирует государственную ресурсную поддержку проектов и программ развития* и, практически всегда, повышает собственные возможности организации в дальнейшем развитии. Государственная программа «Развитие образования», включенная в число пилотных государственных программ, работающих в режиме проектного управления [10], разделяет ресурсное обеспечение системы образования на две части: процессную и проектную, причем развитие и приобретение качественно новых параметров инфраструктуры относится именно к проектной части, для которой установлены жесткие правила и критерии отбора объектов субсидирования. Определены приоритетные направления, в рамках которых поддержка будет осуществляться в первую очередь: «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации», «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», «Создание современной образовательной среды для школьников», «Доступное дополнительное образование для детей». Одним из критериев получения ресурса выступает собственное доленое участие организации, которое, по нашему собственному опыту участия в конкурсах, имеет едва ли не первостепенное значение. Это, в частности, оправдывает задачи системы образовательных услуг, поставленные нами в концепции ее развития, но, в контексте государственной политики, устанавливает входной порог участия в конкурсах для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Действительно, выполняя только обязательную часть образовательного заказа (не попадающую под определение «образовательные услуги»), не обладая уникаль-

ным и конкурентным предложением, или развиваясь вне общегосударственных приоритетов, организация, может рассчитывать исключительно на так называемую «процессную» часть ресурса системы образования.

Если собственно воздействие проектно-конкурсного стимулирования оценивается педагогической общественностью Западной Сибири достаточно высоко (по факту и эффекту для системы образовательных услуг), то его процедуры воспринимаются не так однозначно, прежде всего, из-за того, что изначально образовательные организации региона нуждались в антикризисных мерах поддержки, позволяющих им преодолеть входной порог конкурса и конкуренции. Сравнивая общественные (инструмент – созданные в целях эксперимента профессиональные интернет-форумы) и экспертные (инструмент – дискуссионные площадки региональных научно-практических конференций, в которых автор принимал участие) оценки процедур проектно-конкурсного стимулирования в рамках Национальной инициативы «Наша новая школа» (2010–2015 гг.) [11] и Конкурса грантов Президента Российской Федерации в рамках направления «поддержка проектов в области образования, просвещения» (2017–2018 гг.) [12], мы выделили некоторые устойчивые, повторяющиеся негативные моменты, в отношении которых респонденты согласны друг с другом:

- критерии оценки формальные и не обеспечивают объективную оценку проектного эффекта. Чаще всего, респонденты предполагают, что критерии конкурса имеют экономическую (или даже бухгалтерскую) направленность без оценки пролонгированного и латентного педагогического эффекта. Сложилось устойчивое убеждение, что «выигрывают» не более эффективные, а лучше представленные проекты, а способность представить проект становится едва ли не еще одной стороной педагогической профессии;

- процедуры оценки закрыты и не понятны конкурсантам. Респонденты и эксперты сходятся в том, что оценку образовательных проектов осуществляют «не педагоги – профессионалы»;

- в оформлении проектно-конкурсной документации задача на неоправданно высокая степень сложности. Распространенными являются отказы потенциальных грантополучателей от заявок на конкурс именно по этой причине;

- регламенты расходов и отчетности полученного ресурса также обладают эффектом, сдерживающим потенциальные механизмы развития. Вместе с тем, сравнение двух практик (Национальная инициатива и Конкурс) демонстрирует очевидный, положительно воспринимаемый и осознаваемый в обществе эффект «накачки» объемов проектно-конкурсной поддержки и возрастания самой потенциальной возможности ее получения.

На региональном уровне проектно-конкурсное стимулирование развития системы образовательных услуг, наряду с общим сильным стимулирующим воздействием, имеет, в оценках экспертов, как минимум, два отрицательных эффекта, которые, по силе воздействия, оцениваются нами как факторы, сдерживающие развитие системы образовательных услуг. В этом утверждении мы опираемся на экспертное суждение руководителей негосударственных образовательных организаций, а также организаций, осуществляющих обучение (более свободных в своих оценках, чем их коллеги). Проведенный в 2017 г. мини-опрос (212 респондентов) позволяет судить о том, что, в основном, они не считают конкуренцию за государственную поддержку абсолютно равной. Участники опроса выразили практически общее мнение (162 выбора) о том, что существует *лобби интересов образовательных организаций*, находящихся в региональном и муниципальном подчинении, а также их поддержка на рынке образовательных услуг. Для лоббирования интересов, региональные власти, не нарушая закона и правил конкурса, используют административный ресурс.

Вторым сдерживающим фактором, как выяснилось (102 выбора), является наличие конкурсантов, почти не имеющих отношения к системе образования и выступающих в качестве посредника при оказании образовательных услуг. Обладая более высокими степенями свободы, посредники имеют возможность представлять более выгодные в существующих формальных критериях оценки проекты, однако, их действия приводят к *отчужденно образовательной услуге и ее коммерциализации*, т.е. возвращают систему образовательных услуг к свободному рынку в сторону от заявленного государством процесса социализации и реставрации педагогических смыслов.

Отметим, что сдерживающие факторы не перевешивают общеприятного для развития системы образовательных услуг (176 выборов) и общего стремления развиваться. Оно обеспечивает реализацию ключевых акцентов государственной образовательной политики: доступности, социальности и качества образования.

Наиболее яркой и выраженной является местная организационно-управленческая реакция на государственную политику в области качества. Возможно, это связано с тем, что требования федерального уровня в области качества не только выражены в объективных критериях и показателях, но и контролируются жестким спросом. Национальные исследования качества образования (НИКО), аналитика результатов Единого государственного экзамена, обобщений и выводов, сделанных в региональных процедурах государственной и независимой оценки, позволяют констатировать, что достижение необходимого уровня качества образования считается пока не решенной общероссийской проблемой, обладающей научным характером уже в силу того, что она не имеет готового административного решения. Совершенно не случайным нам представляется активизация научного поиска в широком проблемном поле: от опре-

деления самой категории «качество» применительно к образованию до проблем педагогической квалиметрии. Региональные практики дают возможность выделить два основных инструмента образовательной политики на местах: *стандартизацию общего образования* в контексте укрепления единого образовательного пространства (внедрение ФГОС, единые процедуры оценки результатов образования и пр.) и развитие контрольно-оценочных механизмов, *как основы для формирования моделей управления качеством образования* (унификация и совершенствование процедур аккредитации и лицензирования, развитие государственных и создание независимых систем мониторинга качества, развитие конкурсно-олимпиадного и рейтингового форматов оценки, пр.). Действительно, эти практики создают платформу для *моделей управления качеством образования в Западной Сибири*, однако, в настоящее время, данные модели сформированы далеко не полностью, они не исчерпывают потенциальных возможностей управления развитием образования в целом, и системы образовательных услуг в частности. Можно отметить, что поиск и реализации данных возможностей в Западной Сибири обусловлены необходимостью более полно реализовывать государственную образовательную политику и выполнять государственный образовательный заказ.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2006.
2. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/
3. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы*. Available at: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409>
4. *Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг.* Available at: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>
5. *Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг.* Available at: <http://base.garant.ru/71044750/>
6. Мотова Г.Н. Три этапа развития аккредитации в России. *Аккредитация в образовании. Информационно-аналитический журнал*. Available at: http://www.akvobr.ru/tri_etapa_razvitiya_akkreditacii.html
7. *Официальный сайт полномочного представителя Президента России в Сибирском федеральном округе*. Available at: <http://sfo.gov.ru/press/novosti/9803/>
8. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь современно русского языка*. Москва: Альта-Принт, 2009.
10. *О разработке, реализации и об оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 октября 2017 г. № 1242*. Available at: <http://government.ru/docs/29710/>
11. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Приказом Президента РФ 04.02.2010 № Пр-271)*. Available at: <http://school2ur.narod.ru/2016-2017/3.pdf>
12. *Конкурс грантов Президента Российской Федерации*. Available at: <https://президентскиегранты.рф/home/konkurs>

References

1. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2006.
2. *Konceptiya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/
3. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody*. Available at: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409>
4. *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gg.* Available at: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>
5. *Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg.* Available at: <http://base.garant.ru/71044750/>
6. Motova G.N. Tri `etapa razvitiya akkreditacii v Rossii. *Akkreditaciya v obrazovanii. Informacionno-analiticheskij zhurnal*. Available at: http://www.akvobr.ru/tri_etapa_razvitiya_akkreditacii.html
7. *Oficial'nyj sajt polnomochnogo predstavatelya Prezidenta Rossii v Sibirskom federal'nom okruge*. Available at: <http://sfo.gov.ru/press/novosti/9803/>
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Ushakov D.N. *Bol'shoy tolkovyj slovar' sovremenno russkogo yazyka*. Moskva: Al'ta-Print, 2009.
10. *O razrabotke, realizacii i ob ocenke `effektivnosti otdel'nyh gosudarstvennyh programm Rossijskoj Federacii. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 12 oktyabrya 2017 g. № 1242*. Available at: <http://government.ru/docs/29710/>
11. *Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» (utv. Prikazom Prezidenta RF 04.02.2010 № Pr-271)*. Available at: <http://school2ur.narod.ru/2016-2017/3.pdf>
12. *Konkurs grantov Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://prezidentskiegranty.rf/home/konkurs>

Статья поступила в редакцию 29.05.18

УДК 378

Abdullayev D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: djebir_001@mail.ru

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Applied Mathematics and Computer Technology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

ON EFFECTIVENESS OF TEACHING FUTURE TEACHERS TO USE INFORMATION TECHNOLOGIES. The article deals with the development of a fundamentally new educational system that can provide educational services to millions of people while reducing the unit cost of education, as well as identify opportunities to increase the effectiveness of teaching students of higher pedagogical universities in the context of using information technologies: developing criteria for selecting the content of education taught through information means training; the selection of the contents of the program-pedagogical systems and the selection of the methodology

for using information tools; the adaptation of students in the context of integrating information technologies into the learning process, as well as the development of the electronic content of education using the advantages of modular partitioning.

Key words: information technologies in education, integration of information technologies in the learning process, presentation of the content of educational material.

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, зав. каф. прикладной математики и компьютерных технологий, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Д.А. Абдуллаев, канд. пед. наук, зав. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: djebir_001@mail.ru

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены вопросы становления принципиально новой образовательной системы, которая может обеспечить предоставление образовательных услуг миллионам людей при сокращении удельных затрат на образование, определены возможности повышения эффективности обучения студентов педвузов в условиях использования информационных технологий: разработка критериев отбора содержания образования, выделение содержания программно-педагогических систем и отбора методики применения информационных средств на уроках, а также разработка электронного содержания образования с использованием преимуществ модульного разбиения учебного материала.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании, интеграции информационных технологий в процесс обучения, представления содержания учебного материала.

Глобальная цель информатизации образования заключается в радикальном повышении эффективности качества образования, соответствующего требованиям постиндустриального общества. Глобальная цель является многофакторной, включающей в себя целый ряд подцелей: подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию во всех сферах жизнедеятельности в условиях информационного общества, повышение качества образования, увеличение степени доступности образования, информационная интеграция национальной системы образования в инфраструктуру мирового сообщества.

Условием эффективной интеграции информационных технологий в процесс обучения является наличие управляющей мультимедийной среды, структура которой включает в себя все составные компоненты информационных технологий и единый интерактивный способ доступа к ним, как со стороны педагога, так и со стороны обучаемого.

К числу дидактических принципов, затрагиваемых педагогическими технологиями информатизации образования можно отнести: принцип активности; принцип самостоятельности; принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы; принцип мотивации; принцип связи теории с практикой; принцип эффективности [1].

Анализ современного этапа развития информационных технологий, и использования их в образовании, позволил выявить противоречия между возможностями технического и программного обеспечения современных компьютеров, глобальных и локальных сетей и уровнем их применения.

Стремительные изменения, происходящие в нашем обществе, ставят перед системой образования нелегкую задачу формирования нового менталитета его индивидов, способных адаптироваться к современным экономическим, информационным, социальным и эколого-нравственным требованиям.

Любые методики или педагогические технологии описывают, как переработать и передать информацию, чтобы она была наилучшим образом усвоена учащимся. То есть любая педагогическая технология – это информационная технология, которая может варьироваться с изменением информационных средств обучения, формы и целей обучения [2].

Рассмотрим некоторые проблемы применения новых информационных технологий в профессиональной деятельности будущих учителей:

- вопросы эффективного использования телекоммуникационных и информационных технологий в образовании остаются открытыми;
- не обоснована необходимость использования информационных технологий в образовании;
- нет системного исследования по вопросам, какие знания, умения, навыки должны быть сформированы у педагогов, чтобы применять мультимедийные технологии в практической деятельности;
- также не разработана методика обучения педагогов новым информационным технологиям;
- не разработаны методики изучения различных предметов с использованием мультимедийных средств обучения;

- нет методов количественной оценки уровня усвоения знаний, умений, навыков использования информационных технологий;

- методологическая проблема представления содержания учебного материала.

Методологические проблемы представления содержания учебного материала, на сегодняшний день, являются одной из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения информационных и телекоммуникационных технологий в образовании. Разрешение этих проблем значительно запаздывает по отношению к стремительному росту развития информационных и телекоммуникационных технологий и требует к себе пристального внимания. Отсутствие должной информационной проработки учебного материала затрудняет использование уникальных возможностей современных информационных технологий в обучении.

Возникает необходимость решения задач, связанных с деятельностным подходом к обучению, который требует многообразия структур представления учебного материала [2].

Необходимо отметить, что при планировании и разработке содержания учебного материала нужно принимать во внимание, основные три компоненты деятельности педагога – изложение учебного материала, практика, обратная связь. Изменение содержания обучения требует от преподавателя в методическом плане высокой профессиональной и информационной компетентности, знаний в области педагогики, психологии, информатики, математики. Преподаватель должен переложить все свои знания на основу современных педагогических технологий обучения, которые включают в себя и разработку, и реализацию.

Внедрение новых информационных технологий в образование требует постоянного обновления идей и содержания образования, а также подготовку новых педагогических кадров, способных детально изучать и внедрять новые технологии. Информационную подготовку педагога нужно начинать со студенческой скамьи. Необходимо разработать методику обучения использованию информационных технологий будущих преподавателей-предметников. Это будет способствовать реализации активной деятельности студента во время учебы, а также использованию полученных знаний в профессиональной деятельности.

Выпускник педагогического университета должен в совершенстве владеть механизмом поиска, сбора и обработки информации, уметь зрительно воспринимать выражение идей, понятий, процессов и уметь выражать свои идеи посредством использования различных видов информации. Важными задачами подготовки учителя математики в педвузе являются овладение студентами компьютерными технологиями и умение применять их при изучении и преподавании предмета.

В практике педвузов фактически отсутствует опыт постановки такого курса, который бы служил средой для активного использования новых информационных технологий, как инструмента познания в процессе обучения. При изучении об-

щетехнических дисциплин имеются лишь отдельные попытки использовать компьютерную технику в учебном процессе как средство обучения. Следовательно, существует недостаточная разработанность (однобокость) данной проблемы в вузе [2].

Важным направлением применения компьютера в учебном процессе является использование его для контроля знаний и умений студентов. Практика показывает, что 93% преподавателей и 84% студентов не удовлетворены существующей системой оценивания знаний, однако переход на рейтинговую систему оценивания знаний и систему педагогического мониторинга происходит медленно.

Применение новых информационных технологий повысит эффективность обучения студентов педвузов, если будет:

- разработаны критерии отбора содержания систем компьютерного моделирования применительно к учебному процессу для студентов;

- выделено содержание программно-педагогических систем и отобраны методики применения информационных средств;

- осуществлено адаптирование систем компьютерного моделирования и проектирования к учебному процессу;

- показано, что использование систем компьютерного моделирования в учебном процессе для студентов педвузов усиливает их информационную, профессиональную и методическую подготовку, а также способствует выработке навыков научно-исследовательской работы.

Использование новых информационных технологий только в том случае ведет к решению острых проблем современного образования, когда развитие технологической подсистемы образования сопровождается радикальными изменениями во всех других подсистемах: педагогической, организационной, экономической – и даже существенно затрагивает теоретические и методологические основания образовательной системы.

Библиографический список

1. Анисимова Н.С. *Теоретические основы и методология использования мультимедийных технологий в обучении*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2016.
2. *Интернет технологии в образовании*: учебное пособие, 2012.

References

1. Anisimova N.S. *Teoreticheskie osnovy i metodologiya ispol'zovaniya mul'timedijnyh tehnologij v obuchenii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2016.
2. *Internet tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie, 2012.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 371

Aziyeva L.D., postgraduate, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: luiza.aziyeva@mail.ru

METHODS OF TRAINING OF SCHOOLCHILDREN FOR INFORMATICS OLYMPIADS. The issue of preparing schoolchildren for participation in the olympiad on computer science is very relevant, in view of the increased opportunities for schoolchildren to participate in full-time and correspondence olympiads, it is important to note that the preparation of the olympiad is preceded by the preparation of the teacher for new forms of the olympiad, and for the specific algorithms for solving the olympiad problems. Contests on computer science make teachers solve questions of knowledge of programming languages, studying the themes of the olympiads, as well as issues of effective use of time and proper organization of work at the olympiad. In view of the fact that often olympiad problems in informatics are very complex and require knowledge of higher mathematics, many teachers do not want to be engaged in training pupils for such contests. The way out of this situation can be more active communication between the school and university in training students for the contests, both in the form of full-time courses, and the organization of distance courses.

Key words: olympiad in informatics, development of olympiad movement in informatics, remote communication forms of olympiad.

Л.Д. Азиева, аспирант, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Вопрос подготовки школьников к участию в олимпиадах по информатике является весьма актуальным, ввиду расширения возможностей участия школьников в очных и заочных олимпиадах, при этом важно отметить, что подготовке «олимпиадника» предшествует подготовка учителя к новым формам проведения олимпиады, к специфике алгоритмов решения олимпиадных задач. Олимпиады по информатике ставят перед учителями вопросы знания языков программирования, изучения тематики проводимых олимпиад, а также вопросы эффективного использования времени и правильной организации работы на олимпиаде. Часто олимпиадные задачи по информатике бывают очень сложными и требуют знаний высшей математики, многие учителя не хотят заниматься подготовкой «учеников-олимпиадников». Выходом из сложившейся ситуации может стать повышение связей между школой и ВУЗом в вопросах подготовки школьников к участию в олимпиадах, как в форме очных курсов, так и организация дистанционных курсов.

Ключевые слова: олимпиада по информатике, развитие олимпиадного движения по информатике, дистанционные коммуникационные формы проведения олимпиады.

Школьные олимпиады по информатике проводятся на основе общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования. Оргкомитет Олимпиады определяет профили, предметы (комплексы предметов), на которых проводятся интеллектуальные соревнования, утверждает задачи олимпиады, разработанные методической комиссией. Целесообразность вовлечения в олимпиаду по информатике школьников 5-9 классов поддерживается новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373, который был принят с 1 января. В частности, этот стан-

дарт предусматривает изучение тем, которые особенно важны для олимпиадной ориентации студентов, включая алгоритмы, наборы, элементы комбинаторики, введение в понятие моделирования, начало логики, знакомство с информационными структурами и использование исполнителей для реализации алгоритмов. Сформированная ориентация на методы действия создает новый уровень отношения студента к себе как к субъекту деятельности, способствует формированию самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. Студентам, которые сосредоточены на способе действия, присущи исследования типа самооценки, осторожности, рефлексивности при оценке их возможностей.

Психическое развитие в течение этого периода проходит через три этапа

- ассимиляция действий со стандартами для определения желаемых свойств вещей и построения их моделей;
- устранение подробных действий со стандартами и формирование действий в моделях;
- устранение моделей и переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

Обучение развивает школьников прежде всего по содержанию. Однако содержание образования усваивается по-разному школьниками и влияет на их развитие в зависимости от метода обучения. Методы обучения должны предусматривать построение на каждом этапе исследования и для каждого субъекта системы более сложных задач обучения, формирование действий, необходимых для их решения (умственное, речевое, перцептивное и т. д.), Трансформация этих действий в более сложные операции, формирование обобщений и их применение в новых конкретных ситуациях [1].

Изучение основ информатики в школе имеет следующие цели:

- формирование первоначальных представлений о свойствах информации, способах работы с ней (в частности, с использованием компьютера);
- развитие навыков решения задач с использованием наиболее распространенных подходов в информатике (с использованием формальной логики, алгоритмического, системного и объектно-ориентированного подхода);
- расширение перспектив в областях знаний, тесно связанных с информатикой;
- развивать навыки учащихся в решении логических задач.

Идентификация, поддержка, развитие и социализация одаренных детей становится одним из приоритетов современного образования.

Например, олимпиада по базовой информатике для учащихся начальной школы. Такая олимпиада должна проводиться на основе тестов. Вопросы тестов следует выбирать таким образом, чтобы проверить общий уровень подготовки и дать возможность решить основные проблемы, возникающие во время олимпиады по информатике:

- различные уровни преподавания информатики;
- различные алгоритмических языков, изучаемых в школах;
- различное программное обеспечение, изучаемое на уроках информатики.

В течение всего периода развития олимпиады по информатике в нашей стране были улучшены формы организации работы с детьми, одаренными в области информатики.

Первый этап в развитии форм и методов подготовки к олимпиаде школьников по информатике во многом определялся развитием школьной информатики и формированием олимпийского движения по этому вопросу в стране. К концу 1980-х годов, когда первые компьютеры появились в отдельных школах и центрах дополнительного образования, были созданы минимальные условия, которые затем определили основную форму такой работы на основе общей модели индивидуального обучения.

Подготовка школьников к олимпиаде по информатике проводилась либо в школе наиболее квалифицированными преподавателями информатики, либо в центрах дополнительного обучения специалистами, профессиональная деятельность которых была тесно связана с информатикой и компьютерной техникой. Часто эти люди не имели специального образования, но являлись профессионалами в своей области и нашли свое призвание в работе с детьми школьного возраста. Именно эти специалисты определили высокий старт подготовки олимпиады по информатике для одаренных школьников, поскольку уроки информатики в школе не смогли компенсировать дефицит глубины и предмет подготовки детей.

Интерес школьников к олимпиаде по информатике привел к появлению в школьных классах, групповых занятий в специальных летних и зимних детских лагерях, а также в кружках высших учебных заведений. Важную роль на этом этапе сыграло партнерство общего и дополнительного образования для детей, а также технический ресурс, предоставляемый школе ведущими университетами страны, что позволило использовать возможности своих вычислительных центров для работы с талантливыми детьми.

Известно, что важную часть подготовки школьников к олимпиаде по информатике занимает математика и это факт привел 316

к тесному сотрудничеству преподавателей информатики и математики школы.

С конца 1990-х годов в стране началось активное внедрение курсов ИКТ в школы. Это в значительной степени предопределило переход на новый этап в развитии форм работы с талантливыми школьниками и их подготовку к международным олимпиадам. В настоящее время огромную роль играли коллективные формы обучения детей с привлечением более одного учителя или наставника. Общие подходы, которые возникли при подготовке школьников к олимпиадам различного уровня, позволили им быстро адаптироваться к обучению с разными наставниками независимо от места занятий. Этому также способствовал тот факт, что студенты, бывшие лауреаты и призеры международных олимпиад, которые стали важным компонентом в этой работе, активно присоединялись к подготовке школьников к Олимпиаде. В результате потенциал тренеров-воспитателей был создан в стране при поддержке молодежи, участвующей в олимпиадах. Бывший «ученик-олимпиец», окончив школу, занимается наставником в университете, чтобы подготовиться к студенческой Олимпиаде и является учителем для школьников из своей родной школы.

Второй этап, который заменил первый этап в развитии форм работы с талантливой молодежью и подготовку лучших из них для международных олимпиад, можно назвать этапом формирования корпоративных моделей обучения, которые расширяют традиционное индивидуальное образование, такие модели предполагают формирование разных возрастных групп обучаемых, которые являются основой будущих сообществ олимпиадников. В этих сообществах победители и призеры прошлых олимпиад, группы научных наставников из числа учителей информатики, преподаватели высших учебных заведений, профессиональные родители и ученые становятся единими студентами высших учебных заведений.

Особенность второго этапа – формирование в это время учебных заведений, специализирующихся в области информатики. Это информационные и технологические лицеи – первые специализированные школы для адресной подготовки детей в области ИКТ. Многие физико-математические лицеи в их обучении также начали формировать специальные классы с углубленным обучением в области информатики. Все это положительно сказалось на развитии коллективных форм и методов подготовки школьников к олимпиаде, и постепенно, о достижениях наших школьников.

Расширение форм работы с талантливыми школьниками значительно подняло планку в квалификации преподавателя информатики, участвующего в движении олимпиады. Объективно возникла необходимость создания ассоциативных групп наставников. Прототипом такой профессиональной ассоциации является Центральная методическая комиссия и Научный комитет заключительного этапа Всероссийской школьной олимпиады по информатике.

Начало XXI века определило время для дистанционных коммуникационных форм работы с детьми.

Третий этап – период формирования коммуникативных или сетевых моделей работы с одаренными школьниками и их подготовка к олимпиаде. Основным техническим ресурсом на данном этапе является Интернет, который уже вошел во все школы страны. Если учесть активное проникновение Интернета в семью, все это не может повлиять на появление новых форм в работе с талантливой молодежью на основе интеграции информационных и образовательных технологий.

Прежде всего, сформировалось сетевое олимпийское сообщество, объединяющее различные группы поколений школьников-олимпиадников по всей стране. Еще одна новая форма, которая начала активно развиваться на третьем этапе, – это интернет-олимпиада по информатике. Сейчас в стране интернет-олимпиады по информатике проводятся довольно часто. На федеральном уровне примером такой олимпиады являются интернет-раунды заключительного этапа Всероссийской олимпиады по информатике для школьников, которые проводятся с 2006 года. Интерес к ним всегда велик, потому что те ученики, которые не претендуют на заключительный этап, имеют возможность оценить свои способности, решить те же задачи и в том же режиме, что и участники конкурса за полный рабочий день. В течение нескольких лет на региональном уровне проводятся интернет-олимпиады по информатике. Более того, в некоторых регионах страны эти олимпиады также имеют квалификационный характер, что позволяет им идентифицировать как можно больше та-

лантливых школьников для подготовки и участия в последующих этапах Всероссийской олимпиады. Это очень важно, поскольку не все школы проводят олимпиаду по информатике. Поэтому для учащихся, обучающиеся в таких учебных заведениях, единственный способ выразить себя, – это участие в онлайн-олимпиаде.

Важным последствием развития интернет-олимпиад является формирование в Интернете распределённого портфеля школьников. Это позволяет нам создавать новые уникальные подходы к механизмам отбора талантливых детей, открывая их сообществу наставников независимо от того, где живет ребёнок. Теперь интерес к этому факту среди региональных наставников по-прежнему остается довольно низким из-за небольшого опыта работы с коммуникативной формой подготовки олимпиадников. Однако с развитием сетевых технологий и расширением охвата детей этой формой возможны новые и полезные дополнения к системе обучения одаренных детей, а опыт в этом направлении развитых стран, особенно США, более чем убедительно говорит об этом. Там коммуникативные формы работы с одаренными детьми в информатике являются ключевыми и контролируются ведущими университетами [2].

В настоящее время продолжают развиваться коммуникационные и сетевые модели для работы с одаренными школьниками и подготовки их к олимпиаде. Это относится к дистанционным формам обучения и созданию онлайн-среды. Работа в этом направлении очень важна, так как расширение охвата школьников движением олимпиады приводит к проблеме нехватки квалифицированного персонала, и невозможно расширить сообщество наставников и специализированных школ на неопределенный срок.

Говоря о развитии коммуникативных и сетевых моделей работы с одаренными школьниками, нельзя не отметить их влияние на поддержку учителей и наставников, особенно тех, кто начинает свое путешествие в движении олимпиады. Теперь они, в основном, предоставлены себе, и система профессионального развития имеет мало общего с этим. Появление специализированных дистанционных курсов для передачи опыта, научных сетевых семинаров, сетевых лекций ведущих университетов и научных организаций в области информатики является способом решения выявленных проблем, но для этого требуются значительные финансовые вложения и дополнительные ресурсы. Несмотря на то, что этап формирования коммуникационных или сетевых моделей работает с одаренными учениками и готовит их к олимпиадам, находится в стадии разработки, однако, мы уже можем говорить об определенном количестве сформированных сетевых ресурсов, которые полезны для учеников и их наставников в своей работе [3].

Основой для следующего этапа в развитии форм олимпиадной работы с одаренными детьми должны стать модели партнерства в системе движения олимпиады. Определением ресурса этого этапа будет высокоскоростной интернет в каждой школе, большое количество коллекций задач олимпиады различной сложности в общественном достоянии, наставников и тренеров профессиональных сообществ, тренеров олимпиады по информатике, регулярно проводимых конкурсов онлайн туры, сайты методической поддержки в информатике ведущих университетов стран олимпиад в области информатики.

Библиографический список

1. *Олимпиады по базовому курсу информатики*: методическое пособие, 2-е изд., под ред. С.В. Русакова. Москва, 2013.
2. *КИТ – компьютеры, информатика, технологии konkurskit.org*. Республика Карелия, «Карельский институт развития образования», 2014.
3. Кирюхин В.М., Цветкова М.С. Влияние Государственного образовательного стандарта на содержание всероссийской олимпиады школьников по информатике. *Современные наукоемкие технологии*. 2013; 12: 64 – 66.

References

1. *Olimpiady po bazovomu kursu informatiki*: metodicheskoe posobie, 2-e izd., pod red. S.V. Rusakova. Moskva, 2013.
2. *KIT – komp'yutery, informatika, tehnologii konkurskit.org*. Respublika Kareliya, «Karel'skij institut razvitiya obrazovaniya», 2014.
3. Kiryuhin V.M., Cvetkova M.S. Vliyanie Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta na sodержanie vsereossijskoj olimpiady shkol'nikov po informatike. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; 12: 64 – 66.

Статья поступила в редакцию 06.06.18

УДК 378

Aliyev M.A., Cand. of Sciences (Economics), Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

Musaeva E.Sh., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

Umalatova Z.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

THE PROBLEM OF INTEGRATING PEDAGOGICAL EDUCATION AND RESEARCH WORK AT UNIVERSITY. The article defines problems, the solution of which activates the process of integration of pedagogical education and science; reveals the direction of the department, contributing to the development of interaction of research and educational process; presents new universal and general professional competence, necessary for the formation of future bachelors and masters of pedagogical education readiness for creative combination of educational and scientific activities based on the study of the discipline methodology and methods of scientific and educational research; ways of increase of efficiency of activity of pedagogical higher education institution in integration of education and research work are analyzed.

Key words: pedagogical education, integration, research work, educational process, competences, methodology and methods.

М.А. Алиев, д-р экон. наук, проф. каф. социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

Э.Ш. Мусаева, канд. филос. наук, доц. каф. социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

З.М. Умалатова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatova.zulya@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

В статье определены проблемы, решение которых активизирует процесс интеграции педагогического образования и науки; раскрываются направления работы кафедры, способствующие развитию взаимодействия научно-исследовательской работы и образовательного процесса; приведены новые универсальные и общепрофессиональные компетенции, необходимые

для формирования у будущих бакалавров и магистров педагогического образования готовность к творческому сочетанию образовательной и научной деятельности на основе изучения дисциплины методология и методы научно-педагогических исследований; анализируются пути повышения результативности деятельности педагогического вуза в интеграции образования и научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: педагогическое образование, интеграция, научно-исследовательская работа, образовательный процесс, компетенции, методология.

В настоящее время инновационное развитие российского педагогического образования способны осуществить специалисты, нацеленные на творческое преобразование процесса подготовки педагогов, поиск новых организационных, образовательных, методологических решений в научно-исследовательской и учебно-воспитательной деятельности. Анализ и исследование качеств личности студентов и выпускников педагогических институтов (университетов) показывает, что уровень их подготовки к творческой профессиональной деятельности часто не соответствует требованиям высшего образования и ожиданиям самих будущих бакалавров и магистров. Это связано с организацией и направлением образовательного процесса в педвузе преимущественно на репродуктивный характер деятельности выпускника, а также ограниченностью образовательной среды вуза по обеспечению реализации творческого потенциала будущего педагога [1, с. 50].

С другой стороны, система педагогического образования одна из самых инерционных, которая слабо подвержена изменениям, новшества (инновациям) в управлении системой образования, в организации научно-исследовательской работы, учебно-воспитательного процесса, в повышении качества образования и т. д.

Здесь личностно-ориентированная концепция, положенная в основу обновления педагогического образования, опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы к процессу развития человека. Эта концепция связана с ориентацией на идею саморазвития и самореализации личности. Изучение предметов здесь становится не самоцелью, а средством развития будущих бакалавров и магистров. Поэтому в педагогическом образовании выявляется противоречие между овладением будущим педагогом учебной деятельностью и формированием его собственной педагогической позиции. Разрешение этого противоречия возможно путем индивидуального обучения и развития таких учебных, научно-исследовательских форм и технологий, которые связываются в единый образовательный процесс [2, с. 193].

Для вузов, выбравших путь эффективного и ускоренного развития, участие в инновационной деятельности становится обязательным и жизненно необходимым, так как актуализируется проблема развития в образовании и науке новых подходов, которые могли бы дать возможность изучать не только лишь суммы готовых знаний, но и методы их (знаний) освоения. При этом необходимо исходить из того, что одной из основных тенденций развития системы педагогического образования является изменение единицы содержания – от знаний к компетентностям. Поэтому исследование как инструмент освоения действительности уже занимает в педагогическом образовании центральную роль, став главным предметом обучения.

Педагогическое образование способствует формированию багажа знаний, на которых базируется исследовательская (научная) деятельность и, наоборот, результаты научных исследований способствуют расширению и углублению образовательного процесса путем внедрения инноваций. Такая интеграция педагогического образования и науки приводит к приумножению эффективности работы высшего учебного заведения. При этом эффективность совместных действий подсистемы педагогического образования и подсистемы науки в системе вуза выше, чем в условиях их автономного функционирования. Происходит взаимодействие, взаимопроникновение, взаимообогащение образовательного и научно-исследовательского процессов, результатом чего является повышение качества подготовки педагогических кадров.

Научно-исследовательская работа как компонент педагогического образования осуществляется опосредованно – через студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, где в процессе управления переплетаются информационные, организационные, педагогические, экономические и другие проблемы:

1) организационные – какие решения, мероприятия, действия нужно предпринять, чтобы активизировать и углубить взаимодействие педагогического образования и науки;

2) педагогические – какие формы, методы, методики и технологии следует использовать в образовательном процессе с целью активизации взаимопроникновения педагогического образования и науки;

3) экономические – какие ресурсы (техника, штаты, помещения, канцелярские и другие товары) следует привлечь для организации взаимодействия педагогического образования и науки на основе внедрения современных инноваций и какова эффективность такого взаимодействия;

4) информационные – какие информационно-коммуникационные технологии, системы, образовательные среды необходимы.

Все эти вопросы тесно взаимосвязаны и необходимо решить в комплексе, на основе системного подхода.

Одной из основных целей педагогического образования является выполнение научно-исследовательских и учебно-методических работ по разработке и внедрению новых образовательных, педагогических, информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс высшего профессионального образования. Все это следует реализовать, прежде всего, на уровне кафедры.

Кафедра является основным учебно-научным подразделением вуза, центром методической работы. Кафедра непосредственно обучает и воспитывает студентов. Она разрабатывает учебные программы по закреплённым за ней дисциплинам, определяет целесообразные формы и методы их преподавания, готовит учебные и методические материалы, проводит предусмотренные учебным планом занятия и несёт полную ответственность за подготовку студентов по своему профилю.

Основными направлениями деятельности кафедры являются:

- планомерное и системное накопление методического опыта;
- воспроизводство научно-педагогических кадров;
- соединение педагогической и научно-исследовательской работы;
- соединение процессов обучения и воспитания.

В направлении соединения педагогической и научно-исследовательской работы деятельность кафедры основывается на проведении научных исследований в области всестороннего изучения взаимодействия образования-наука; на разработке рекомендаций по использованию полученных научных результатов и внедрении основанных на них методик в учреждениях высшего профессионального образования, институтов (курсов) повышения квалификации преподавательских кадров, дополнительного профессионального образования.

Для реализации указанной выше цели необходимо решить задачи:

- развитие исследований в области углубления интеграции педагогического образования и науки, методики их внедрения в образовательный процесс с учетом специализации будущих педагогов;
- реализация единой научной и образовательной политики в области развития интеграции образования и науки в учебном заведении высшего педагогического образования;
- подготовка и апробация учебно-методических и научно-исследовательских материалов по развитию интеграции взаимодействия образования и науки (спецкурсов, авторских курсов, программ и др.) как для студентов, так и для курсов повышения квалификации педагогических кадров.

В плане подготовки и апробации учебно-методических материалов останемся на необходимости включения в образовательные программы бакалавриата и магистратуры по направлению Педагогическое образование новой дисциплины «Методология и методы научно-педагогических исследований» [3, с. 3].

Такое пособие разработано на кафедре социогуманитарных дисциплин и кафедре педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет».

Поиск новых подходов в развитии педагогического образования – главная задача этой дисциплины. Это тот случай, когда научная область педагогического образования еще не достигла своего завершающего построения, но уже необходима в качестве предмета изучения. Особенностью данного учебного предмета является подход, в котором обучение и исследование соединяются воедино. Его возрастающая потребность очевидна как для научно-исследовательского обеспечения педагогического образования, так и для образовательной практики [4, с. 5].

Такое обеспечение осуществляется на основе формирования компетенций в процессе изучения дисциплины «Методология и методы научно-педагогических исследований».

В соответствии с новыми ФГОС ВОЗ++ к таким компетенциям относим: универсальная компетенция 1 (УК-1) и общепрофессиональная компетенция 8 (ОПК-8).

УК-1: системное и критическое мышление. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Знать:

- сущность методологии педагогических исследований; содержание научного аппарата, характеристики и классификацию научно-педагогических исследований;

- назначение, области применения, порядок осуществления, анализировать результаты использования методов научно-педагогических исследований;

- направления активизации и расширения области применения методов научно-педагогических исследований на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Эти общенаучные знания и знания в области педагогики необходимы для формирования научного мировоззрения, осуществления поиска, анализа и синтеза информации в области научно-педагогических исследований.

Уметь:

- обосновать необходимость научного обеспечения педагогических явлений, процессов, закономерностей и делать выводы по происходящим изменениям в системе образования и образовательных учреждений;

- анализировать проблемы, возникающие в образовательных учреждениях и выносить аргументированные суждения по вопросам научного обеспечения этих проблем на основе педагогических исследований;

- применять и использовать педагогические знания для формирования соответствующей научной картины при решении задач развития образовательных организаций.

Такие умения показывают способность использовать педагогические и социогуманитарные знания для формирования научного мировоззрения.

Владеть:

- навыками и приемами поиска, сбора, хранения и обработки научной педагогической информации, способностью расширения знаний по педагогическим исследованиям посредством использования информационных и коммуникационных технологий;

- навыками анализа педагогических явлений и процессов, навыками логического изложения научно-педагогического материала, изучения педагогических явлений, процессов в системе образования и образовательных учреждений.

Приведенные навыки необходимы для формирования способности анализировать результаты научно-педагогических исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач.

Библиографический список

1. Попов А.И. Преподаватель вуза как организатор творческого саморазвития студентов. *Almamater (Вестник высшей школы)*. 2013 9: 48 – 51.
2. *Педагогический энциклопедический словарь*. Под редакцией Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003.
3. Алиев М.А., Мусаева Э.Ш., Умалатова З.М. *Методология и методы научно-педагогических исследований*: учебное пособие. Махачкала: ДГПУ, 2018.
4. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*: учебное пособие. Москва, 2010.

References

1. Popov A.I. Prepodavatel' vuza kak organizator tvorcheskogo samorazvitiya studentov. *Almamater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2013 9: 48 – 51.
2. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Pod redakciej B.M. Bim-Bad. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2003.
3. Aliev M.A., Musaeva `E.Sh., Umalatoва Z.M. *Metodologiya i metody nauchno-pedagogicheskikh issledovanij*: uchebnoe posobie. Mahachkala: DGPU, 2018.
4. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2010.

ОПК-8: Научные основы педагогической деятельности. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Знать:

- педагогические и психологические закономерности развития личности для дальнейшего решения социогуманитарных проблем в области образования;

- принципы и методы организации сбора и обработки информации, необходимой для решения проблем образования и воспитания в профессиональной педагогической деятельности.

Уметь:

- использовать систематизированные теоретические и практические знания по научным основам педагогических исследований при решении профессиональных педагогических задач образования;

- научно обосновать результаты педагогических исследований и делать выводы на основе проведенного анализа в различных видах профессиональной педагогической деятельности.

Владеть:

- знаниями, необходимыми для аргументации данных педагогических исследований и практическими навыками для самостоятельного анализа конкретных задач педагогической деятельности;

- навыками анализа педагогических явлений и процессов, организации и проведения педагогических исследований, используя современные информационно-коммуникационные технологии.

Данные знания, умения, навыки формируют готовность у будущих педагогов самостоятельно осуществлять научно-педагогические исследования на основе современных методов.

На наш взгляд, эту дисциплину целесообразно включить в учебные планы в период прохождения учебной практики в части научно-исследовательской работы (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) и прохождения производственной (педагогической) практики по научно-исследовательской работе.

Результативность направленного развития научно-исследовательской работы в педагогическом вузе как компонента интеграции образования и науки состоит в том, что такая работа будет способствовать:

- во-первых, определению путей перехода от оценки количества предметных знаний к оценке компетентностей будущих педагогов;

- во-вторых, активизации внедрения результатов собственных исследований студентов, магистрантов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава в образовательный процесс;

- в-третьих, органичному соединению образовательного процесса с научно-исследовательской и учебно-исследовательской работой студентов;

- в-четвертых, внедрению современных образовательных методик, научных методов и технологий развития исследовательской компетентности выпускников.

При таком подходе данная научно-исследовательская работа может стать интегрирующим звеном всех кафедр и научно-образовательных центров вуза, деятельность которых будет направлена на обоснование и разработку теоретических и практических предложений, рекомендаций по успешному развитию взаимодействия образования с наукой по направлениям и профилям подготовки бакалавров и магистров педагогического образования.

УДК 378

Bakumenko M.N., *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Novosibirsk State Conservatory n.a. M. I. Glinka (Novosibirsk, Russia), E-mail: mb63@yandex.ru*

ON SOME FEATURES OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS RELATED TO THE USE OF ELECTRONIC KEYBOARD MUSICAL INSTRUMENTS. The development and wide spread of electronics and multimedia in the arts every year more and more reflected in the trends of music education. The use of electronic keyboard instruments is associated with the use of computer programs in music training. This aspect is becoming more and more relevant every year, as together with the growth of computer technology capabilities appear more advanced software products. Music education at the primary, secondary or university levels should be inextricably linked to the musical practice of modernity, which is an antagonism of the academic direction and mass genres. The article considers the features of the contents of educational programs related to the use of electronic keyboard musical instruments.

Key words: **electronic musical instruments, musical education, keyboard synthesizers.**

М.Н. Бакуменко, канд. искусствоведения, доц. Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, г. Новосибирск, E-mail: mb63@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, СВЯЗАННЫХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ КЛАВИШНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Развитие и широкое распространение электроники и мультимедиа в искусстве с каждым годом все больше отражается на тенденциях музыкального образования. Применение клавишных электронных инструментов сопряжено с использованием компьютерных программ в музыкальном обучении. Данный аспект с каждым годом становится все более актуальным, так как вместе с ростом возможностей компьютерных технологий появляются более совершенные программные продукты. Музыкальное образование начального, среднего или вузовского уровней должно быть неразрывно связанным с музыкальной практикой современности, которая представляет собой антагонизм академического направления и массовых жанров. Рассмотрению особенностей содержания образовательных программ, связанных с применением электронных клавишных музыкальных инструментов, посвящена статья.

Ключевые слова: **электронные музыкальные инструменты, музыкальное образование, клавишные синтезаторы.**

Развитие и широкое распространение электроники и мультимедиа в искусстве если не повлияло, то с каждым годом все больше отражается на тенденциях музыкального образования. Зачастую, применение клавишных электронных инструментов сопряжено с использованием компьютерных программ в музыкальном обучении. Данный аспект с каждым годом становится все более актуальным, так как вместе с ростом возможностей компьютерных технологий появляются более совершенные программные продукты. Электронные музыкальные инструменты, в силу своей специфики, совершенствуются не столь быстро, как компьютеры, однако, разработчики синтезаторов прилагают все усилия для того, чтобы с каждым годом максимально приблизить звучание инструментов к акустическим тембрам. Несомненно, музыкальное образование начального, среднего или вузовского уровней должно быть неразрывно связанным с музыкальной практикой современности, которая представляет собой антагонизм академического направления и массовых жанров.

Инструменты, появившиеся несколько десятилетий назад, пока лишены определенных укоренившихся традиций исполнительства, и рассчитаны, в первую очередь, на исполнение современной эстрадной, популярной музыки. В то же время, производители электронных инструментов идут навстречу требованиям академического музыкального образования. Достаточно привести в пример пакет расширения «Симфоническая музыка», созданный в 2015 году компанией Yamaha для расширения репертуара учащихся на электронных инструментах в область классической музыки.

В отечественной учебной практике программы, охватывающие как работу с электронными инструментами, так и область музыкальной информатики, создаются для курсов в ВУЗах, ССУЗах, начальном музыкальном образовании. Кроме того, некоторые методики раннего развития детей также могут включать в себя изучение и применение электронных инструментов. Данные методики становятся первыми шагами внедрения электронных инструментов в музыкально-образовательный процесс.

Все современные электронные инструменты имеют возможность подключения к компьютеру и другим устройствам через MIDI-порт. Благодаря средствам MIDI возможны такие виды деятельности в классе электронных музыкальных инструментов, как аранжировка, совмещение нескольких клавиатур, тонкая работа с параметрами электронных инструментов. Многие инструменты позволяют осуществлять MIDI-запись музыкальных партий, функции некоторых синтезаторов предполагают возможность

создания собственных тембров, семплирования, записи вокала. Использование этих функций требует знаний в области музыкальной акустики, элементы которой обязаны быть включены в программу.

Для образовательных программ, связанных с применением электронных клавишных музыкальных инструментов, свойственна высокая степень междисциплинарных связей с предметами теоретического цикла и смежными дисциплинами. Эта связь порою достигает уровня симбиоза, так как множество форм работ при использовании электронных инструментов не может существовать без теоретического фундамента. Для аранжировочных рабочих станций типично наличие функций, казалось бы, несколько снижающих требования к технике исполнителя: это автоматизация исполнительского процесса средствами арпеджиатора, автоаккомпанемента, воспроизведения музыкальных фрагментов из памяти инструмента (мультипэдов). Работа над техникой исполнителя, таким образом, как бы отходит на второй план: то, что не сможет сделать человек, за него сделает машина. Можно сделать вывод, что сфера исполнительства на электронных инструментах вовсе не вписывается ни в традиционное музыкальное образование, ни в область искусства в целом, однако, это совсем не так. Причина в том, что синтезаторы позволяют воплощать художественные образы не только, и не столько за счет многогранной передачи штрихов, нюансов исполнителем, но также и за счет работы исполнителя с готовыми моделями – как звуковыми (тембры музыкальных инструментов, семплы), так и стилизованными (ритмоинтонационные паттерны) [1; 2].

Возможности синтезатора поистине безграничны, и исполнитель, в первую очередь, становится аранжировщиком, и лишь затем – исполнителем [3; 4; 5]. Задачей преподавателя, таким образом, становится сбалансированное распределение материала, направленного как на выработку технических исполнительских навыков, так и, не в меньшей степени, на освоение теоретических знаний, так как без знаний в определенных областях, на которых мы остановимся далее, эффективное использование синтезатора невозможно. Неотъемлемой составной частью теоретических сведений является сопутствующая техническая информация, относящаяся не только к теории музыки, но и к сфере музыкальной акустики и информатики [4; 6].

Итак, разграничим области, которые затрагивает творчество на электронных клавишных музыкальных инструментах. Во-первых, это область инструментоведения. Она включает в себя изучение оркестровых групп, инструментов симфонического,

эстрадного, джазового оркестров. Помимо базовых знаний инструментоведения, закладываемых в курсе музыкальной литературы и слушания музыки, в классе синтезатора осуществляется изучение этнических, электронных групп тембров. Практическое применение эта область находит в аранжировке, которая может включать в себя как инструментовку, так и запись музыкальных фонограмм с использованием секвенсора.

Важной сферой, охватывающей часть обучения на электронном инструменте, становится элементарная теория музыки и сольфеджио. При аранжировке и исполнении музыкальных произведений, большое внимание уделяется выразительным особенностям различных стиливых моделей и направлений эстрадной музыки: это ритмотонационные формулы балльных и народных танцев, строение фактуры музыки различных жанров – от военного марша до джаза и современной танцевальной музыки. Возможность записи и редактирования музыкального материала формируют интерактивные формы работы с синтезатором, которые всегда находят живой интерес у учащихся [7; 8]. При этом, такие формы работы направлены, прежде всего, на развитие мелодического, гармонического слуха, чувства ритма, а в след за этим, и исполнительских навыков.

Изучение специфики микширования, рассмотрение различных звуковых эффектов, методов обработки звука связывают обучение на синтезаторе с областью звукорежиссуры. К этой же сфере отнесем основные положения музыкальной акустики и информатики, без которых невозможно понимание принципов работы синтезатора [6]. В этой связи образовательные программы должны включать в себя рассмотрение общих физических, акустических процессов, сущности функционирования технологии MIDI.

Совмещение работы синтезатора с компьютером позволяет значительно расширить возможности современного музыканта: это использование программного секвенсора, программ аранжировки и звуковых редакторов [9]. Синтезатор, в этом случае, становится одним из вспомогательных инструментов. Существует большое количество компьютерных программ раннего развития детей, включающих в себя множество игр и форм работы, где ярко представлена визуальная составляющая [10; 11], за счет чего, обучение музыке становится более быстрым и продуктивным, достаточно привести в пример получившую широкое распространение систему обучения «Soft Way to Mozart» [12].

Указанные области знания изучаются при помощи синтезатора в тесной связи с практикой и со слуховым опытом, что делает освоение материала гораздо более прочным. Широкое поле для экспериментов становится доступным и ученик тут же может услышать все изучаемые элементы музыкальной выразительности или создать звуковой пример с использованием определенных элементов теории музыки.

Библиографический список

1. Бакуменко М.Н. О векторах развития дисциплины «СИНТЕЗАТОР» в контексте современного музыкального образования. *Инновационные формы преподавания в ДМШ и ДШИ*: сборник статей. Лаборатория музыкальной семантики; Международный центр «Искусство и образование»; Отв. Ред.-сост. Е.В. Орлова, А.В. Чернышов, Л.Н. Шаймухаметова. Москва, 2013: 34 – 38.
2. Бакуменко М.Н. Вопросы теории паттерна в музыке XX века. *Проблемы музыкальной науки*. 2011; 2: 205 – 13.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
4. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: Современное музыкальное образование – 2010. *Материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011: 128 – 131.
5. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
6. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. 2014: 21 – 24.
7. Бакуменко М.Н. Пути реализации образовательных программ с использованием электронных музыкальных инструментов в средних и высших учебных заведениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2.
8. Бакуменко М.Н. К вопросу о развитии инструментария в обучении игре на электронных клавишных инструментах. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
10. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; № 10-2: 22 – 4.
11. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
12. Горбунова И.Б., Хайнер Е. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке в школе цифрового века: программа «SOFT WAY TO MOZART». *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; № 4 (39): 104 – 109.

Одной из самых важных особенностей игры на синтезаторе является необходимость освоения основных принципов аранжировки, которая является неотъемлемым компонентом музыкальной деятельности исполнителя. Основной формой работы при обучении на электронных инструментах, таким образом, становится аранжировка и исполнение произведений. Вокруг этой деятельности сконцентрированы другие, задачи – как теоретического, так и чисто технического плана.

Важную роль в воспитании музыканта на уроках синтезатора играют различные игры, направленные на развитие памяти, музыкального слуха. Программируя синтезатор, преподаватель может ставить определенные дидактические задачи, направленные на отработку определенных навыков. Становятся доступными такие формы работы, как слуховой анализ, тембровая, стиливая викторины, упражнения для развития навыков импровизации и многие другие.

Наработка различных приемов работы с MIDI-партитурой (редакция музыкальных фонограмм) и аудио-материалом способствует формированию навыков записи электронных и концертных (предполагающих живое исполнение) аранжировок. Основы теории музыкальной акустики и информатики, такие как физическая природа звука, MIDI-технологии изучаются учеником в неразрывной связи с практикой, непосредственно при работе с музыкальным секвенсором и при изучении возможностей совместной работы синтезатора с компьютером. Это, в определенной степени, снимает сложность усвоения различных технических понятий. Необходимость овладения средствами электронной записи в наши дни становится весьма актуальной. Обучение работе с электронным инструментом в этом отношении становится полезным для начинающих музыкантов всех специальностей.

Ничто не может остановить течение прогресса. Музыкальное искусство также подвержено его влиянию, и наряду с многовековыми традициями в этом искусстве, появляются новые виды его воплощения и формы существования. Электронные музыкальные инструменты, представляя собой явление новое, за короткий срок получили широкое распространение и вошли в мир современности, предоставляя огромные возможности для реализации творческого потенциала музыкантов. Обучение работе с электронными музыкальными инструментами в контексте традиционного музыкального образования имеет в связи с этим большую ценность. Многообразие форм работы с ними отнюдь не ограничивается исполнительством и обучению работы с электроникой, а направлено на всестороннее развитие личности музыканта. Широкое распространение различных форм обучения работе с электронными инструментами позволит сбалансированно развивать в личности музыканта, как базовые эстетические предпосылки традиционного музыкального образования, так и открытость к художественным явлениям сегодняшнего дня.

References

1. Bakumenko M.N. O vektorah razvitiya discipliny «SINTEZATOR» v kontekste sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye formy prepodavaniya v DMSH i DShL: sbornik statej*. Laboratoriya muzykal'noj semantiki; Mezhdunarodnyj centr «Iskusstvo i obrazovanie»; Otv. Red.-sost. E.V. Orlova, A.V. Chernyshov, L.N. Shajmuhametova. Moskva, 2013: 34 – 38.
2. Bakumenko M.N. Voprosy teorii patterna v muzyke HH veka. *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011; 2: 205 – 13.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispoinitel'stvu na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
4. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. 2011: 128 – 131.
5. Gorbunova I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispoinitel'skogo masterstva. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispoinitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
6. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremenom mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 21 – 24.
7. Bakumenko M.N. Puti realizacii obrazovatel'nyh programm s ispol'zovaniem `elektronnyh muzykal'nyh instrumentov v srednih i vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2.
8. Bakumenko M.N. K voprosu o razviti instrumentariya v obuchenii igre na `elektronnyh klavishnyh instrumentah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
10. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; № 10-2: 22 – 4.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emotional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
12. Gorbunova I.B., Hajner E. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke v shkole cifrovogo veka: programma "SOFT WAY TO MOZART". *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2014; № 4 (39): 104 – 109.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Informatization of Education, chief researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru
Zalivadny M.S., Cand. of Art Criticism, senior researcher, St. Petersburg State Conservatoire n.a. N.A. Rimsky-Korsakov (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

AN INTEGRATED MODEL OF SEMANTIC SPACE OF MUSIC IN THE MODERN TEACHING AND RESEARCH THEORY AND PRACTICE. Theoretical works about music of the second half of the 20s century are remarkable for steady interest to categories of musical space and musical time, fundamental character and uniting (integrating) possibilities of which are sufficiently obvious. However, the existing developments in this direction, making an undoubted contribution to the solution of the problem of combining the results of musical and scientific research, at the same time clearly indicated the need for further improvement-both in terms of the content of the material presented in them, and in relation to the logical (including mathematical) apparatus of research. The article studies these aspects of in the modern research theory and practice of the model of the complex semantic space of music and its interpolation in the system of modern music education.

Key words: complex model of semantic space of music, music education, music computer technologies.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., главный научный сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

М.С. Заливадный, канд. искусств., старший научный сотрудник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербурге, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Теоретические работы о музыке второй половины XX в. примечательны устойчивым интересом к категориям музыкального пространства и музыкального времени, фундаментальный характер и объединяющие (интегрирующие) возможности которых в достаточной мере очевидны. Однако существовавшие разработки в данном направлении, внося несомненный вклад в решение задачи объединения результатов музыкально-научных исследований, в то же время свидетельствовали о необходимости дальнейшего их совершенствования – как по содержанию представленного в них материала, так и в отношении используемого логического (в том числе – математического) аппарата исследования. Рассмотрению данных аспектов комплексной модели семантического пространства музыки в современной научно-исследовательской теории и практике и её влияния на систему современного музыкального образования посвящена статья.

Ключевые слова: комплексная модель семантического пространства музыки, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии.

Теоретические работы второй половины XX в. о музыке, не заключая в себе примеров классических комплексных музыкально-теоретических систем, сопоставимых по масштабности и многосторонности с аналогичными системами такого рода в первой половине столетия, примечательны, однако, устойчивым интересом к категориям музыкального пространства и музыкального времени, фундаментальный характер и объединяющие (инте-

грирующие) возможности которых в достаточной мере очевидны, учёные-музыканты и представители смежных научных направлений занялись детально лишь на рубеже XX – XXI столетий.

Существовавшие разработки в данном направлении, внося несомненный вклад в решение задачи объединения результатов музыкально-научных исследований, в то же время явно свидетельствовали о необходимости дальнейшего их совершенство-

вания – как по содержанию представленного в них материала, так и в отношении используемого логического (в том числе – математического) аппарата исследования. Знакомство с рядом моделей музыкального пространства, выдвигавшихся как в первой (например, у Э. Курта), так и во второй половине XX века (модели Ч. Осгуда, А. Моля, К Штокгаузена, Я. Сенакиса, Б. Галеева и др.) побудило авторов настоящей статьи к их объединению и к созданию комплексной модели семантического пространства музыки, в связи с которой рассматривалась также проблема взаимоотношения пространственных и временных характеристик музыкальных построений различного масштаба. Эскиз такой модели был представлен одним из авторов статьи в 1987 г. на семинаре «Синтез искусств в эпоху НТР», проходившем в Казани в рамках Всесоюзной школы-фестиваля «Свет и музыка».

Результаты этого опыта получили дальнейшее развитие благодаря научному сотрудничеству с кафедрой вычислительных систем и сетей Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения (СПбГУАП), факультетом искусств Санкт-Петербургского государственного университета и учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова. Сотрудничество это нашло отражение в ряде публикаций по данной теме с участием авторов статьи [1; 2; 3; 4; 5], а также в защищенной в 2001 г. кандидатской диссертации на тему: «Теоретические проблемы компьютеризации музыкальной деятельности (опыт комплексной характеристики)».

Ряд публикаций, помимо изложения общих закономерностей предложенной модели, содержат также примеры приложения этих закономерностей к конкретному историческому материалу (от древности до настоящего времени) [6; 7; 8; 9]. Представляется, что эти приложения подтвердили позитивные свойства данной модели, убеждая также в ее дальнейших перспективных возможностях. С течением времени, однако, стало очевидным, что для дальнейшего продвижения исследований в данном направлении необходимо преодолеть известную разбросанность в опубликовании оформленных ранее исследовательских материалов. Эта необходимость продиктовала составление сборника «Комплексная модель семантического пространства музыки», изданного в 2013 году.

Значение музыки как сообщения естественным образом определило семантическую трактовку феномена музыкального пространства (равно как и музыкального времени). Это не исключает возможности изучения иных его аспектов, – например, относящихся к области морфологии искусства. В свою очередь, семантический подход к рассматриваемому явлению обусловил выдвигание на первый план именно пространственных аспектов музыки, поскольку с психологическим представлением «кажущегося настоящего» (иначе – «психологической современности») связано экспонирование целостного музыкального образа, составляющее исходный пункт его дальнейшей эволюции. Необходимость внимания к пространственным аспектам музыки подтверждается и последующими реально наблюдаемыми процессами симультирования результатов такой эволюции.

При выработке математического аппарата предлагаемой модели определенную трудность составил поиск соответствий некоторым конкретным логико-технологическим обобщениям теории музыки, что потребовало модификации ряда первоначально представленных формул, что широко используется, например, в процессе преподавания дисциплины «Математические методы исследования в музыковедении».

Перечисленные аспекты комплексной модели семантического пространства музыки в современной педагогической и научно-исследовательской теории и практике. Так, комплексная инновационная образовательная система «Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта», разработанная в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, развивает принципы, положенные в основу создания методической системы, базирующейся на комплексной модели семантического пространства музыки в современной педагогической практике и формировании новой предметной области в музыкально-педагогическом образовании, возможность появления которой обусловлена возникновением и развитием МКТ [10; 11; 12]. Их существование является фундаментом для сформировавшихся на современном этапе видов профессиональной деятельности как музыкантов, работающих с МКТ (звукорежиссура, цифровая зву-

козапись, саунд-дизайн, саунд-продюсирование, исполнение на синтезаторах и MIDI-инструментах и пр.), так и программистов – разработчиков в области электронных музыкальных систем [13; 14; 15; 16; 17].

Методическая система построена на основе использования МКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме проведения занятий [18; 19]. Разработан, лицензирован и внедрён в педагогический процесс профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров художественного образования «Музыкально-компьютерные технологии», на который с 2004 года осуществляется набор абитуриентов в различных регионах и различных учебных заведениях России. Для студентов факультета музыки педагогических ВУЗов разработаны и проводятся занятия по следующим дисциплинам: «Компьютерная музыка», «История электронной музыки», «Технологии и методики обучения (по дисциплинам профильной подготовки: музыкально-компьютерные технологии)», «Архитектоника звука», «Основы студийной звукозаписи», «Методика и практика обучения электронной композиции и аранжировке», «Методика обучения игре на электронном музыкальном инструменте», «Стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта», «Традиционное и электронное инструментальное ведение», «Музыкальный компьютер», «Основной электронный музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент (электронный)», «Электронный синтезатор», «Электронный ансамбль», «Музыкально-компьютерный практикум» и др.

Разработана и внедрена программа магистерской подготовки «Музыкально-компьютерные технологии в образовании».

Для студентов факультета коррекционной педагогики (отделение сурдопедагогики) разработаны и проводятся занятия по программам цикла дисциплин «Музыкально-компьютерные технологии реабилитации людей с ограниченными возможностями слуха», «Музыкально-компьютерные технологии реабилитации людей с ограниченными возможностями зрения» и др.

Разработаны программы профессиональной переподготовки:

- «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий»;

- «Преподавание электронных музыкальных инструментов».

На основе предлагаемой методической системы в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» были созданы следующие программы повышения квалификации:

Для учителей музыки общеобразовательных школ и преподавателей ДМШ и ДШИ: «Музыкально-компьютерные технологии», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерное музыкальное творчество», «Методика преподавания электронных музыкальных инструментов», «Аранжировка музыки на электронных музыкальных инструментах», «Дистанционное музыкальное образование», «Информационные технологии в музыке», «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта», «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием синтезатора и компьютера в ДМШ, ДШИ», «Информационные технологии в музыкальном образовании», «Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе», «Звуковой дизайн», «Прикладная звукорежиссура», «Основы музыкального программирования», «Современные методы преподавания музыкальных дисциплин с использованием компьютерных технологий», «Методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями (зрения, слуха) с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке», «Электронные музыкальные инструменты», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе» и др.

Для учащихся музыкальных школ разработан элективный курс для профильной школы «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)».

Для учащихся общеобразовательных школ разработана программа курсового обучения «Введение в музыкальный компьютер».

Для учащихся профильной школы разработан и внедрён в образовательный процесс элективный курс «Музыкальный ком-

пьютер – новый инструмент музыканта». Он является отражением учебного курса, направленного на развитие творческого потенциала обучающихся музыке, расширение их музыкального инструментария, знакомство с прикладными возможностями информационных технологий в сфере музыкального искусства.

Авторы выражают благодарность своим соавторам и консультантам по тематике материалов статьи: доктору физико-математических наук, профессору Санкт-Петербургского государственного университета Ю.М. Письмаку, докторам технических наук, профессорам СПбГУАП М.Б. Игнатьеву и Е.И. Перовской,

кандидату технических наук, доценту СПбГУАП Н.Н. Решетниковой, старшему преподавателю кафедры компьютерной математики СПбГУАП Н.А. Соловьевой, ассистенту кафедры вычислительных систем и сетей СПбГУАП Л.Н. Бурштын. Сотрудника Научной музыкальной библиотеки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова Л.А. Миллер авторы статьи благодарят за возможность ознакомления с малоизвестной статьей Дж. Яссера, гипотетические построения которой предвосхищают очерк интонационного словаря в движении, содержащийся во II части книги Б.В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс».

Библиографический список

1. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.
2. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; № 11: 25 – 32.
3. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 12: 138 – 143.
4. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 97 – 101.
5. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества и феномен музыкальной культуры. *Общество: философия, история, культура*. 2017; 2: 87 – 92.
6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010. Материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. 2011: 128 – 131.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
8. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 10: 69 – 77.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. В сборнике: *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства. Сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
13. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2, № 4: 164 – 171.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). В сборнике: *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Опыт математического представления музыкально-логических закономерностей в книге Я. Ксенакиса «Формализованная музыка». *Общество. Среда. Развитие*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О необходимости обучения математическим методам исследования музыки в системе современного музыкального образования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 6: 146 – 150.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
18. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
19. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.

References

1. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
2. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; № 11: 25 – 32.
3. Belov G.G., Gorbunova I.B. Kibernetika i muzyka: postanovka problemy. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 12: 138 – 143.
4. Gorbunova I.B. "Avtomaticheskie kompozicii" kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 97 – 101.
5. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva i fenomen muzykal'noj kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2017; 2: 87 – 92.
6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. 2011: 128 – 131.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
8. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonomernostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzikal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 10: 69 – 77.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V *sbornike: Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'. Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniky, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
12. Gorbunova I.B. "Elektronnye muzykal'nye instrumenty": k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. V *sbornike: "Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva. Sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
13. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda "Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2, № 4: 164 – 171.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologij dlya sovremennoj "eksperimental'noj "estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). V *sbornike: Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.

15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Opyt matematicheskogo predstavleniya muzykal'no-logicheskikh zakonomernostej v knige Ya. Ksenakisa "Formalizovannaya muzyka". *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2012; 4 (25): 135 – 138.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O neobходимosti obucheniya matematicheskim metodam issledovaniya muzyki v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 6: 146 – 150.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. "Eksperimental'naya" estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
19. Gorbunova I.B., Kibitkina `E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 371

Besaeva A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogy and Psychology Department, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

Dzudtsova E.M., student, Public Administration and Financial Control Department of Moscow Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ONE ASPECT OF THE PERSONALITY EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL SYSTEM. The article discusses the aspect of continuity of moral education of primary school age. This age is characterized by great severity of today realities. In this age of high emotional activity of the child is the formation of the essential features of moral character. The ratio behavioral acts and aware their of the moral side is characterized by certain features. Therefore, increasing levels of mental representations of younger students should help them to develop adequate moral self-esteem and ethnic identity.

Key words: age category, moral experience, problem of continuity, moral demands, ethnic culture and ethnic identity.

A.G. Besaeva, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Владикавказ, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

E.M. Dzudtsova, студент 3 курса, факультет «Государственное управление и финансовый контроль», Финансовый университет при правительстве РФ, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ОБ ОДНОМ ИЗ АСПЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается аспект преемственности нравственного воспитания младшего школьного возраста, характеризующийся особой остротой сегодняшних реалий. В данном возрасте при высокой эмоциональной активности ребёнка осуществляется формирование существенных черт морального облика. Соотношение поведенческих актов и осознание их моральной стороны характеризуются определенными особенностями. Авторы делают вывод о том, что повышение уровня нравственных представлений учащихся младших классов должно способствовать развитию у них адекватной моральной самооценки и этнического самосознания.

Ключевые слова: возрастная категория, нравственный опыт, проблема преемственности, моральные требования, этническая культура, этническое самосознание.

Феномен нравственного воспитания, во все времена находившийся в центре внимания человечества, сегодня характеризуется особой остротой. В данной связи уместно вспомнить высказывание немецкого педагога И. Гербарта, отмечавшего, что единая задача воспитания может быть полностью выражена в единственном слове: нравственность [1, с. 53].

Решение проблемы нравственного воспитания младших школьников предполагает тщательный анализ психологических особенностей детей указанной возрастной категории. Особое значение в реализации данного процесса принадлежит изучению нравственного опыта индивида. Знания, приобретаемые лишь посредством традиционного образования, естественно, не в состоянии обеспечить духовное возрождение общества. Формирование задатков нравственного поведения происходит у ребёнка, как известно, в возрасте трех – четырех лет. Выполнение нравственных требований в этот период обусловлено ожиданием поощрения со стороны взрослых.

По своему содержанию нравственные правила поведения характеризуются у младших школьников определённой специфичностью. Это связано со свойственной им высокой внушаемостью, стремлением подражать авторитетным для них личностям – прежде всего учителю, олицетворяющему все новое и важное, вошедшее в их жизнь с вступлением в рассматриваемый возрастной диапазон.

Выстраивая моральные требования к окружающим, ребёнок оказывается бескомпромиссным, оценивая нравственную сторону их поступков согласно известным ему нормам и правилам. Что же касается его собственного поведения, оно, несмотря на наличие нравственных потребностей, далеко не всегда находится в соответствии с ними. Дело в том, что логические причинно-следственные связи между его знаниями о моральных нормах и способностью применять эти знания часто отсутствуют, что и создает противоречие между нравственными знаниями и

поведением индивида. Данное противоречие позволяет ученым рассматривать младший школьный возраст как наиболее сензитивный для усвоения нравственных норм и требований.

Нравственным мотивом поведения ребёнка является подражание идеалу. Именно идеал более всего воздействует на процесс формирования опыта младших школьников, обеспечивает их ориентацию в действиях и поступках. Он имеет чаще всего конкретный характер, ибо дети еще не обучены ни мотивированию своего выбора, ни анализу личностных черт избранных героев. Учитель, как правило, становится для детей непререкаемым авторитетом, образцом в действиях, суждениях, оценках. Незаметно для себя, но очень прочно ребёнок перенимает его взгляды, оценки и манеру поведения.

Осознание оптимальной сензитивности младшего школьного возраста к реализации нравственного воспитания, противоречие между наличием представлений о нравственных знаниях и недостаточной сформированности нравственного сознания требует анализа специфических особенностей развития тех личностных сфер, которые наиболее активно участвуют в осуществлении психолого-педагогического взаимодействия. Это, во-первых, сфера мнемической деятельности, составляющая основу процессов усвоения и накопления нравственного опыта, и, во-вторых, эмоционально-чувственная сфера, обеспечивающая формирование положительного отношения к получаемым знаниям. Соотношение поведенческих актов и осознание их моральной стороны характеризуется для младших школьников определенными особенностями. Сначала основа их поведения представлена стихийными эмоциональными обобщениями: ребёнок не может четко объяснить свой положительный поступок с моральных позиций. Впоследствии объем ситуаций и поступков, соответствующих нравственным нормам постепенно увеличивается, и он уже в состоянии конкретно сформулировать мотивацию своего поведения [1].

Результаты внешних воспитывающих воздействий на индивида, естественно, используются им в разных видах деятельности, в дальнейших поведенческих актах, постепенно усложняющихся по мере того, как накапливается и обогащается его индивидуальный опыт. Система образов, которые постоянно создаются в коре головного мозга и вступают между собой в различные связи, закрепляется, сохраняется и воспроизводится в соответствии с жизненными требованиями. Способность сохранения и воспроизведения полученных впечатлений по мере надобности обеспечивается памятью, посредством которой осуществляется усвоение человеком общественного опыта, передаваемого ему от других людей и отложившегося в культуре и искусстве, а также накопление индивидуального, собственного опыта. С помощью памяти как культурно-исторического феномена, обладающего ретроспективной направленностью, осуществляется связь между прошлым индивида, его настоящим и будущим. Именно память выступает в качестве важнейшей познавательной функции, лежащей в основе обучения и развития. Ей принадлежит центральное место в реализации психофизиологического процесса, обеспечивающего возможность запоминания, сохранения и воспроизведения усваиваемого материала. Процесс запоминания теснейшим образом связан у ребёнка с использованием родового опыта, накопленного и закреплённого в долговременном виде памяти, свидетельствующего о наличии родовой памяти и актуализации проблемы нравственного воспитания на базе народной педагогической культуры, истоки которой намечают путь для развития «генетической памяти» [1]. В содержании народной педагогической культуры наличию постоянной связи с прошлым опытом этноса, а память выступает в качестве средства познания и социализации личности. Являясь важным элементом культурного наследия, этническая память тесно связана с народными традициями, а с их помощью на основе устойчивого комплекса исторических представлений развивается, как известно, этническое самосознание, состоящее в понимании общности исторического прошлого. Генетическая память играет ведущую роль в деле развития и сохранения этнокультурной среды. Она выступает в качестве особого механизма, посредством которого в сознании социума сохраняются функционировавшие в прошлом модели поведения людей и на их основе, с учётом данного опыта формируются модели новые, современные. Осознание собственного опыта и его анализ осуществляются на фоне понимания индивидом собственного положения в социуме, его отношения к природе, его взаимодействия с окружающим миром. Генетическая память, по утверждению ученых имеет в виду определенный идеал, устойчивый эталон представления о том, как должно быть.

Эти представления характеризуются более высокой устойчивостью именно в этнической культуре. Нравственность в народной культуре не отделяет народное сознание от космического начала. Переживание нравственных чувств складывалось в истину, а истина, берущая начало из живой жизни, понимания мира, наполняла реальный материальный мир, который окружал людей [2]. Маленькие дети – философы, прекрасно ориентирующиеся в трудных категориях, космических понятиях, образах и смыслах, порой недоступных для понимания взрослого. Следовательно, генетическая память у ребёнка глубже, а нежесткая система психики ребёнка чувствительна к воздействию не только человеческого бытия, но и космического, его осмыслению. «Феномен детской памяти» [3] при понимании культуры как совокупности достижений человечества может выступать механизмом

стимулирования потребности в получении знаний об общечеловеческих ценностях.

Эффективность запоминания у младших школьников обусловливается его мотивированностью, при этом достижение значимых для индивида результатов должно обеспечиваться самой его мнемической деятельностью. Ребёнок запоминает информацию, привлекающую его яркостью, неординарностью. С другой стороны, у него сильно развита память на чувства, чем и определяется интенсивное развитие эмоциональной памяти. При этом память эмоциональная является неотделимой от образной, наглядной памяти. Младшие школьники отличаются яркой эмоциональностью, палитра их чувств и эмоций достаточно широка. Общая тенденция в развитии чувств младшего школьника – их осознанность и сдержанность. В этом возрасте, наряду с практическими чувствами (эмоционально-положительным отношением к деятельности, преодолением трудностей), формируются высшие социальные чувства: интеллектуальные, нравственные, эстетические.

Способность ребёнка воспринимать различные грани жизни и подвергать мир эстетической оценке является важным условием формирования у него нравственно устойчивого отношения к действительности. Диапазон эстетических переживаний ребёнка тем шире, чем развитее его нравственные чувства. Эстетическими чувствами корректируются потребности индивида. А.Н. Леонтьев, поднимая вопрос о необходимости постоянной заботы о развитии высоких духовных чувств, об изменении потребностей человека, указывал на целесообразность смещения потребностей в русло созидания, не имеющего границ [4, с. 113]. Высшие чувства человека связаны с глубиной его духовного мира, который складывается из четырех основных компонентов, а точнее – из четырех культур: интеллектуальной, нравственной, эстетической и трудовой.

Результативность нравственного воспитания зависит от организации воспитательных воздействий целостной системы: правильного соотношения форм деятельности и просвещения на определенном возрастном этапе; актуализации всех источников нравственного воспитания и эстетического опыта школьников. Осуществление нравственного воспитания возможно на основе содержания изучаемого материала, через правильную организацию урока и внеклассной работы как компенсирующих звеньев в связи с ограниченным количеством в учебном плане школы дисциплин гуманитарного и эстетического циклов.

Приоритетным направлением в учебно-воспитательной работе школы является нравственное воспитание. Его основным и наиболее существенным аспектом можно считать развитие нравственного сознания, в структуре которого выделяются значения, смыслы, чувственное содержание. Возрастной подход к формированию нравственного сознания констатирует чувствительность рассматриваемого возрастного диапазона к осуществлению нравственного воспитания. Специфическим условием успешности воспитания школьников начальной ступени обучения является наличие у них ярко выраженных потребностей, формирование чувств. Эффективность данного процесса зависит от организации системного подхода, в основе которого лежит переосмысление содержания образования в связи с усвоением определенных нравственных знаний. Результативность же указанного направления воспитательного взаимодействия во многом обеспечивается должной организацией деятельности учащихся и учителя, нацеленностью на практическую реализацию приобретаемых знаний.

Библиографический список

1. *История педагогики и образования*. Под редакцией Пискуновой А.И. Москва, 2010.
2. Бесаева А.Г., Джиоева А.Р. К проблеме формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2013; 2: 17 – 22
3. Бесаева А.Г. *Нравственное воспитание младших школьников на основе этнокультурных традиций*: учебное пособие. Москва, 2004.
4. Бесаева А.Г., Кочисов В.К., Гогичаева О.У. Я-концепция как фактор личностного самоопределения. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2015; 3 (22): 30 – 33.

References

1. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya*. Pod redakciej Piskunovoj A.I. Moskva, 2010.
2. Besaeva A.G., Dzhoieva A.R. K probleme formirovaniya cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2013; 2: 17 – 22
3. Besaeva A.G. *Nravstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov na osnove etnokul'turnyh tradicij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2004.
4. Besaeva A.G., Kochisov V.K., Gogicaeva O.U. Ya-konceptiya kak faktor lichnostnogo samoopredeleniya. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 3 (22): 30 – 33.

Статья поступила в редакцию 12.06.18

УДК 51(07)

Gasharov N.G., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Mahmudov H.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Magomedov N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematics Education, Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Nurmagomedov D.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematics Education, Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

Rasulova P.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematics Education, Faculty of Primary Classes, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru*

COMBINATORIAL PROBLEMS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS. The paper discusses a problem of teaching students of primary classes to solve combinatorial problems. The development of universal educational activities (UEA) in the process of teaching mathematics, as is known, should become the main means, which ensures the formation of the ability of younger schoolchildren to learn. It is justified that the use of combinatorics in the educational process plays an important role in the formation of not only combinatorial thinking among students, but also cognitive UEA. The article proposes a number of key combinatorial problems that have shown in practice their effectiveness both in the course of propaedeutics of stochastics and in the process of the formation of cognitive UEA in younger students.

Key words: combinatorial problem, combinatorial thinking, stochastics, universal educational actions, propaedeutics.

Н.Г. Гаширов, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Х.М. Махмудов, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Н.Г. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Д.М. Нурмагомедов, канд. пед. наук, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

П.А. Расулова, канд. пед. наук, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

КОМБИНАТОРНЫЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Работа посвящена обсуждению проблемы обучения учащихся начальных классов решению комбинаторных задач. Развитие универсальных учебных действий (УУД) в процессе обучения математике, как известно, должно стать главным средством, которое обеспечивает формирование у младших школьников умения учиться. Обосновывается, что использование в учебном процессе комбинаторики играет важную роль в формировании у учащихся не только комбинаторного мышления, но и познавательных УУД. В статье предлагается ряд ключевых комбинаторных задач, показавшие на практике свою эффективность как в ходе пропедевтики стохастики, так и в процессе формирования у младших школьников познавательных УУД.

Ключевые слова: комбинаторная задача, комбинаторное мышление, стохастика, универсальные учебные действия, пропедевтика.

Как известно, возникновение комбинаторики как раздела математики было связано с трудами Б. Паскаля, П. Ферма по теории азартных игр. Термин «комбинаторный» впервые был введен Г. Лейбницем в своей диссертации «Комбинаторное искусство». Большое влияние на развитие комбинаторики оказала работа Я. Бернулли «Искусство предположения». Следующий этап в развитии методов решения комбинаторных задач был связан с работами Л. Эйлера. Наиболее известны две его классические задачи: задача о 36 офицерах и задача о кёнигсбергских мостах.

Формируемое у учащихся в процессе решения комбинаторных задач **комбинаторное мышление**, как известно, служит фундаментальной основой при освоении ключевых понятий теории вероятностей и математической статистики, то есть **стохастики**, и играет очень важную роль в общей структуре научного мышления вообще. Это обусловлено тем, что в основе комбинаторики лежит способность субъекта определять, рассматривать и учитывать все возможные варианты сочетания признаков, свойств и свойств исследуемых объектов.

Что касается стохастики, то стохастические идеи и методы, как известно, играют важную роль как в науке, технике и экономике, так и в процессе учёбы и быденной жизни. Поэтому современному человеку весьма важно иметь ясное представление

об основных путях использования этих идей и методов в своей деятельности.

Составляющими стохастики принято считать теорию множеств, математическую логику, **комбинаторику**, теорию вероятностей и математическую статистику, которые тесно взаимосвязаны между собой.

В связи с освоением в начальной школе ФГОС НОО ещё настоятельнее стало звучать требование об усилении и расширении развивающих возможностей начального курса математики [1 – 3].

Одним из таких средств, безусловно, служит **комбинаторные задачи**, составленные с опорой на жизненный материал младших школьников, которые помогают им увереннее ориентироваться в окружающем мире, учат их рассматривать все имеющиеся комбинации возможностей и делать среди них оптимальный выбор. В комбинаторных задачах заложены потенциальные возможности для того, чтобы развивать вариативность мышления учащихся; подготовить их к решению жизненных практических проблем, научить в конкретной ситуации принимать оптимально верное решение; организовать свою творческую и исследовательскую деятельность; активизировать у учащихся мыслительную деятельность и формировать у них интеллектуальные умения. В процессе решения комбинаторных задач

фактически задействованы и непосредственно используются в комплексе почти все познавательные УУД. Поэтому это обстоятельство является важнейшим фактором, направленным на актуализацию и систематическое использование на уроках математики развивающих возможностей такого типа задач. Комбинаторные задачи, предлагаемые в начальных классах, как правило, носят практическую направленность и основаны на реальном сюжете. Это вызвано в первую очередь психологическими особенностями младших школьников, их слабыми способностями к абстрактному мышлению.

Анализ состояния практики обучения математике показывает, что в ней недостаточное внимание уделяется решению комбинаторных задач. Учебники содержат крайне недостаточное количество задач комбинаторного характера. Причем они рассматриваются эпизодически, от случая к случаю, что в значительной мере снижает их развивающие и дидактические возможности.

Впервые внимание проблеме формирования комбинаторного мышления у младших школьников в ходе обучения решению комбинаторных задач, однако не всякий учитель начальных классов может похвастаться тем, что его подопечные учащиеся способны с легкостью решать такого типа задачи.

В современной учебно-методической литературе в определенной степени освещён опыт обучения школьников решению комбинаторных задач, однако не всякий учитель начальных классов может похвастаться тем, что его подопечные учащиеся способны с легкостью решать такого типа задачи.

Обучать решению комбинаторных задач учащихся не легко, так как это связано с развитием у школьников приёма абстрагирования, перенесением практических действий в план умственных, а также с логическими УУД анализа, синтеза, классификации объектов и аналогии представляющих всё-таки определённую сложность на начальном этапе обучения.

В связи с этим возникает необходимость методически обоснованного включения задач комбинаторного характера в процесс обучения с постепенным нарастанием сложности путем предоставления учащимся максимальной возможности проявить инициативу и самостоятельность в поисках способов решения таких задач.

На первоначальном этапе внимание детей надо уделить решению задач, направленных на формирование приёма простого перебора объектов, рассматриваемых в задаче. В качестве примера приводим несколько типов задач, вполне подходящие на этом этапе:

1. Аня и Саша гуляют с мамой в парке, держа последовательно друг друга за руки. Как это может происходить?

2. Учитель выставил трём ученикам по математике и русскому языку положительные оценки. Какими могли быть эти отметки?

3. Ученику необходимо покрасить три разных игрушки, используя синюю и красную краски. Как это можно сделать? Сколько вариантов возможно?

4. Миша выполнил домашнее задание по математике, русскому языку и чтению. В какой последовательности он мог это выполнить?

5. Сколько трёхзначных чисел можно записать, используя цифры 0, 4, 5?

Уже на следующем этапе при решении комбинаторных задач необходимо использовать в полной мере возможности моделирования и прибегать к построению различных видов вспомогательных моделей (чертежей, схем, таблиц, графов, деревьев возможностей и т. д.), используемых при решении задач в начальных классах. Приводим несколько типичных примеров таких задач, удобных в методическом плане использовать на этом этапе:

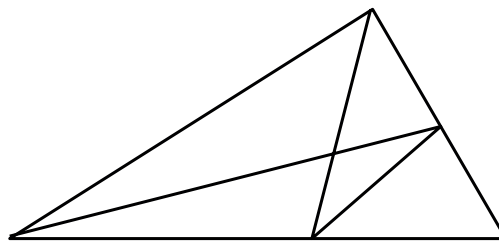
1. Запишите всевозможные двухзначные и трёхзначные числа при помощи цифр 2, 4, 5. Сколько их может быть соответственно?

2. Шестеро ребят участвуют в шахматном турнире, играя между собой по одной партии. Сколько партий будет сыграно в этом турнире?

3. Задача **Л. Эйлера**: Трое господ при входе в ресторан отдали швейцару свои шляпы, а при выходе получили их обратно. Сколько существует вариантов, при которых каждый из них получит чужую шляпу?

4. Задача **А.В. Белошистой**: Имеются карандаши красного и синего цвета. Сколько карандашей нужно взять, не глядя, чтобы хотя бы 2 (или 3) из них были одного цвета?

5. Найдите на данном чертеже треугольники в возможно большем количестве. Сколько их может быть? (Ответ: 14)



При объяснении решения последней задачи можно прибегнуть к приёму последовательного усложнения чертежа.

После отработки этого этапа необходимо реализовать следующий этап, закрепляющий умение решать комбинаторные задачи. На этом этапе важно отработка учащимися умения решать комбинаторные задачи несколькими способами, используя при этом различные способы составления вспомогательных моделей и осуществляя при этом действие самоконтроля, которое является важнейшим компонентом учебной деятельности.

На этом же этапе уместно обсуждать с детьми различные ситуации из обыденной жизни, когда они в том или ином виде имеют дело с элементами комбинаторики. Например, это может быть варианты пин-кода банковской карты, варианты ответов на вопросы телевизионной игры «Кто хочет стать миллионером?», наборы многозначных чисел, записи слов, номера телефонов, даты рождения людей и т. д.

Отметим, что раздел «Комбинаторика. Статистика. Теория вероятности» уже включен в содержание курса математики основного и среднего общего образования, а с 2011 года задания из этой темы включены в содержание ОГЭ и ЕГЭ по математике для 9 и 11 классов соответственно.

Поэтому включение элементов комбинаторики в начальный курс математики обусловлено не только с развивающимися возможностями комбинаторных задач и пропедевтикой стохастики, но и с реализацией преемственности курсов математики начальной и основной школы.

Что касается развивающих возможностей комбинаторных задач, то это в первую очередь относится к познавательным УУД, которые включают в себя общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы. А к числу логических УУД, как известно, принято отнести приёмы анализа, сравнения, классификации, обобщения, аналогии, подведение под понятие, построение логической цепочки рассуждения, выдвижение гипотез и их обоснование.

В ходе обучения учащихся решению комбинаторных задач задействованы и формируются, например, такие познавательные УУД, как:

- выделение условия, вопроса, данных и искомого задачи;
- проведение поиска информации необходимой для решения задачи;
- построение различных моделей: чертеж, схема, таблица, граф, дерево возможностей и т. д.;
- выявление причинно-следственных отношений и связей;
- выдвижение гипотез, а также их обоснование;
- сравнение условий различных задач и их решений, выявление между ними различий и сходства;
- анализ решения задачи, логическое обоснование выполненных действий. [4; 5, 6].

Библиографический список

1. Бурменская Г.В., Евдокимова Л.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков. *Вопросы психологии*. 2007; 2: 30 – 43.
2. Гашаров Н.Г., Касумова Б.С. *Дивергентные задачи в начальном курсе математики*. Махачкала, 2010.
3. Гашаров Н.Г., Махмудов Х.М. О развитие стохастической культуры младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2(57): 61 – 63.

4. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя*; под ред. А.Г. Асмолова. Москва, 2011.
5. Тонких А.П. *Стохастика в начальной школе: пособие для учителя начальных классов*, Москва, 2013.
6. Царева С.Е. *Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студентов учреждений высшего образования*. Москва, 2014.

References

1. Burmenskaya G.V., Evdokimova L.V. Formirovanie kombinatornogo myshleniya u mladshih shkol'nikov i podrostkov. *Voprosy psikhologii*. 2007; 2: 30 – 43.
2. Gasharov N.G., Kasumova B.S. *Divergentnye zadachi v nachal'nom kurse matematiki*. Mahachkala, 2010.
3. Gasharov N.G., Mahmudov H.M. O razvitie stohasticheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2(57): 61 – 63.
4. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*; pod red. A.G. Asmolova. Moskva, 2011.
5. Tonkih A.P. *Stokhastika v nachal'noj shkole: posobie dlya uchitelya nachal'nyh klassov*, Moskva, 2013.
6. Careva S.E. *Metodika prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 06.06.18

УДК 378

Potekhina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ekapotekhina@yandex.ru*

SUPPORT OF THE COURSE OF MATHEMATICAL LOGICS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES. The work investigates a problem of the use of information technologies in teaching mathematical disciplines to students of humanitarian specializations. The importance of use of the applied mathematical packages, such as Maple, Mathematica, MATLAB, MatCad, etc. has been studied. These systems have the friendly interface, realize a set of standard and special mathematical operations, are supplied with powerful graphic tools and possess own programming languages. The author suggests using mathematical systems, in particular MS EXCEL for the solution of problems of mathematical logics. The course of computer support of mathematical logic represents the discipline directed, on the one hand, to formation of mathematical skills by means of the computer equipment, on the other hand, on mastering students concrete skills of the use of information technologies in mathematics.

Key words: mathematical disciplines, information technologies, professional education, mathematical logics.

Е.В. Потехина, канд. пед. наук, доц. каф. математики и информатики ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: ekapotekhina@yandex.ru

ПОДДЕРЖКА КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблеме применения информационных технологий в преподавании математических дисциплин студентам гуманитарных специальностей. Рассмотрена важность использования прикладных математических пакетов, таких как Maple, Mathematica, MATLAB, MatCad и др. Эти системы имеют дружелюбный интерфейс, реализуют множество стандартных и специальных математических операций, снабжены мощными графическими средствами и обладают собственными языками программирования. Автор предлагает использовать для решения задач математической логики использовать математические системы, в частности MS EXCEL. Курс компьютерной поддержки математической логики представляет собой дисциплину, направленную, с одной стороны, на формирование математических умений и навыков средствами компьютерной техники, с другой стороны – на овладение студентами конкретными навыками применения информационных технологий в математике.

Ключевые слова: математические дисциплины, информационные технологии, профессиональное образование, математическая логика.

Вся система высшего профессионального образования в нашей стране состоит из большого количества педагогических подсистем подготовки специалистов самых разных специальностей, среди которых есть педагогическая система подготовки учителей информатики средних школ. Каждая педагогическая система подготовки специалистов, в свою очередь, также состоит из большого количества подсистем, среди которых ведущую роль играют методические системы обучения отдельным предметам (дисциплинам). Наука, занимающаяся изучением и разработкой таких педагогических и методических систем, и есть педагогика высшей школы. Педагогическая система, являясь также элементом более широкой социальной системы, не может не отражать особенности этой системы, и в частности особенности ее становления и развития.

Использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании способствует постоянному динамическому обновлению цели, содержания, средств, форм и методов процессов обучения и воспитания. Информатизация образования является не только следствием, но и стимулом развития ИКТ, обуславливает ускоренное социально-экономическое развитие общества [1].

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентно-

го, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования [2].

Применение ИКТ в образовании считается одним из главных тенденций развития информационного общества. Использование ИКТ в учебном процессе позволяет получить студентам навыки, необходимые для жизни и работы в современном обществе, и формирует предпосылки для изменения технологии приобретения новых знаний посредством более эффективной организации познавательной деятельности [3].

Проблеме применения компьютерных технологий в преподавании математических дисциплин в средней и высшей школе посвящены публикации Е.В. Ашкинузе, Б.Б. Беседина, Ю.Г. Гузуна, В.А. Далингера, Ю.А. Дробышева, И.В. Дробышевой, М.Н. Марюкова, В.Р. Майера, И.В. Роберт, А.В. Якубова и других. Основное внимание в этих исследованиях уделяется не только вопросам создания программно-педагогических средств учебного назначения с методикой их применения, но и разработке соответствующих компьютерно-ориентированных методик изучения отдельных тем и разделов школьного и вузовского курсов мате-

матики. Анализ этих исследований позволяет сделать вывод о том, что использование компьютера в изучении математических дисциплин имеет большие возможности.

Именно профессионально направленное обучение соответствует и второй составляющей цели обучения математике – формированию навыков математического моделирования в области будущей профессиональной деятельности. В самом деле, наличие этих навыков свидетельствует об опыте решения учебных профессионально ориентированных математических задач, который может быть получен лишь в условиях профессионально направленного обучения (рассмотрение таких задач на занятиях, проблемные ситуации, деловые игры и т.п.). Фактически это вопрос о формировании навыков применения знаний на практике. Однако на каждом из этих этапов, как уже отмечалось, возникают препятствия: содержание обучения, не способствующее получению качественных знаний, недостаток учебных часов для математических спецкурсов, а также низкая востребованность математики в специальных дисциплинах.

В настоящее время процесс информатизации общества стал одним из наиболее значимых глобальных процессов современного мира, а среди его приоритетных направлений можно выделить информатизацию образования, которая создает материальную и методологическую основу для возникновения и развития новых форм и методов образования.

В настоящее время активно развиваются интегрированные среды, основанные на алгоритмических языках, увеличиваются возможности применения универсальных математических систем таких как.

Раньше при помощи вычислительной техники, в частности калькулятора, мы манипулировали числами и некоторыми функциями. В настоящее время с помощью компьютера можно осуществлять символьные вычисления, например, производить операции с многочленами, решать алгебраические уравнения и неравенства, а также системы линейных уравнений, в т.ч. с параметром.

Подчеркнем некоторые особенности использования математической системы типа Maple в учебных целях. Компьютер помогает, не отвлекаясь на вычислительные трудности, заняться главным: отработкой основных алгоритмов алгебры. При этом можно не бояться матриц больших размеров, случайных данных.

После отработки пошаговых алгоритмических действий можно воспользоваться готовыми встроенными алгоритмами для решения более сложных комплексных задач, где требуется использовать целый набор алгоритмов [4; 5].

Компьютерные математические пакеты позволяют экспериментировать для отыскания необходимой закономерности, манипулируя с буквенными выражениями.

В Ставропольском государственном педагогическом институте на специальности: 44.03.05 – «Начальное образование» и «Информатика» разработан и ведется курс «Математическая логика». В основе лежит решение задач математической логики с помощью математических систем, в частности, MS EXCEL. Курс компьютерной поддержки математической логики представляет собой дисциплину, направленную, с одной стороны, на формирование математических умений и навыков средствами компьютерной техники, с другой стороны – на овладение студентами конкретными навыками применения информационных технологий в математике.

Цели курса:

- ознакомить студентов с основными возможностями MS EXCEL;
- продемонстрировать эффективность использования системы при решении широкого круга задач математической логики;
- добиться приобретения студентами прочных навыков выполнения основных действий при работе с MS EXCEL;
- добиться лучшего понимания ими некоторых понятий математической логики, лучшего усвоения методов решения классических задач;

330

- расширить представления студентов о возможностях использования компьютеров в преподавании математики.

В учебные задачи курса входит:

- исследование и решение задач математической логики;
- исследование совершенных дизъюнктивных и конъюнктивных нормальных форм;
- нахождение предваренной нормальной формы;
- доказательство правил выводов;
- выполнение операций над матрицами;
- решение логических задач;
- применение определителей к решению задач.

Например: **Задача 1.** Реализовать логические операции конъюнкции, дизъюнкции, отрицание, импликацию и эквиваленцию в электронных таблицах MS EXCEL.

Решение. По определению указанных операций таблицы истинности для них должны иметь такой вид, как на рис. 1, если считать, что 1 соответствует значению "ИСТИНА", а 0 – значению "ЛОЖЬ".

3	1	0	1	0	0	0	0
4	0	1	1	0	1	0	1
5	0	0	0	0	1	1	1

Рис. 1.

Такую таблицу можно получить, используя логические функции ИЛИ, И, НЕ. Формулы в ячейках имеют вид как на рис. 2. Заметим, что операция в столбце E заменена дизъюнкцией в соответствии с формулой $x \rightarrow y \equiv x \vee y$.

	A	B	C	D	E	F	G
2	1	1	=ИЛИ(A2;B2)*1	=И(A2;B2)*1	=ИЛИ(НЕ(A2);B2)*1	=(A2=B2)*1	=НЕ(A2)*1
3	1	0	=ИЛИ(A3;B3)*1	=И(A3;B3)*1	=ИЛИ(НЕ(A3);B3)*1	=(A3=B3)*1	=НЕ(A3)*1
4	0	1	=ИЛИ(A4;B4)*1	=И(A4;B4)*1	=ИЛИ(НЕ(A4);B4)*1	=(A4=B4)*1	=НЕ(A4)*1
5	0	0	=ИЛИ(A5;B5)*1	=И(A5;B5)*1	=ИЛИ(НЕ(A5);B5)*1	=(A5=B5)*1	=НЕ(A5)*1
6							

Рис. 2.

Такая же таблица получится, если в ячейки C2, D2, E2, F2 и G2 ввести формулы без явного использования логических функций (рис. 3). Эти формулы затем распространяются на диапазон C3:G5.

Рис. 3.

Задача 2. Проверить равносильность выражений $(x \rightarrow y) \wedge (z \rightarrow y)$ и $(x \vee z) \rightarrow y$, построив таблицы истинности для этих формул.

Решение. Представим исходные данные так, как на рис. 4. В ячейки D2, E2, F2, G2, H2 введем формулы:

=(B2>=A2)*1,
 =(B2>=C2)*1,
 =D2*E2,
 =(A2+C2>=1)*1,
 =(B2>=G2)*1

и распространим их затем на весь оставшийся диапазон D3:H9. В результате получится таблица истинности, приведенная на рис. 5.

За время существования курса «Математическая логика» удалось выявить следующие преимущества использования компьютера в преподавании математической логики:

- возможность проведения математических исследований, требующих аналитических выкладок, а также символьных вычислений;
- возможность рассмотрения различных подходов к задаче, анализ частных решений;
- наглядность;
- сведение к минимуму вычислительных трудностей, встречающихся в процессе решения, и как следствие, высвобождение времени для охвата большего количества задач по рассматриваемой теме.

Недостаток, с которым пришлось столкнуться, это нехватка методической литературы по применению информационных технологий в предметных областях.

При введении ИКТ в преподавание математических дисциплин необходимо учитывать, что эффективное применение математической логики практически невозможно без четкого понимания основ элементарной и высшей математики. Невозможно оно и без творческого участия пользователя, как в постановке решения задач, так и в контроле и отборе результатов их решения. В большинстве математических систем используются специальные опции и директивы, направляющие решение в нужное русло. В какое именно – должен определить пользователь, владеющий нужными для этого математическими понятиями. Кроме

того, именно пользователю необходимо проверить полученные результаты и убедиться в их достоверности.

Применение математических систем в преподавании математических дисциплин позволяет значительно облегчить проведение объемных математических вычислений, повысить возможности визуализации результатов вычислений и создания целых электронных учебников, используя гипертекстовые ссылки, графику и анимацию. Важной особенностью современных математических систем является и совместная работа над тематическими проектами в сети Internet, что предоставляет неограниченные возможности совершенствования при решении широкого круга задач естествознания и создания новых прогрессивных научных направлений.

Библиографический список

1. Потехина Е.В. Факторы эффективной реализации обучения математическим дисциплинам в современных условиях. *Материалы международной научно-практической конференции*. Модернизация системы непрерывного образования. Махачкала, 2014.
2. *О Концепции развития математического образования в РФ*. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>
3. Мышкис А.Д. О прикладной направленности школьного курса элементов математического анализа. *Математика в школе*. 2006; № 2: 7 – 10.
4. Available at: <http://www.quality.edu.ru/bolonski/politika/1756-r/772/>
5. Available at: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm>

References

1. Potehina E.V. Faktory `effektivnoj realizacii obucheniya matematicheskim disciplinam v sovremennyh usloviyah. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Modernizaciya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. Mahachkala, 2014.
2. *O Konceptii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v RF*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. N 2506-r. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>
3. Myshkis A.D. O prikladnoj napravlenosti shkol'nogo kursa `elementov matematicheskogo analiza. *Matematika v shkole*. 2006; № 2: 7 – 10.
4. Available at: <http://www.quality.edu.ru/bolonski/politika/1756-r/772/>
5. Available at: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm>

Статья поступила в редакцию 14.06.18

УДК 371

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Applied Mathematics and Computer Technology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru.

Sadulaeva R.S., Head of Postgraduate Department, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva.r@mail.ru

THE USE OF ADVANTAGES OF THE INFORMATION MEDIA AND INFORMATIZATION FACILITIES IN THE EDUCATION OF THE YOUTH. The article considers a problem of the influence of information and communication resources on the socialization of youth in society, with a clearly expressed mentality. As is known, among the peoples of Chechnya and Ingushetia, there are adats, which often have stricter bounds than sharia law, still prevail among the peoples of Chechnya and Ingushetia, according to these adats, girls have always shown restraint, pride in behavior and communication, while some young men prefer a virtual acquaintance that allows for more free communication, and the reason is that young people spending all their free time before gadget displays are poorly socialized. The solution to the problem is seen in the use of the same information means of communication, in the same information environment against the background of a clearly developed moral code of the citizen.

Key words: socialization of person, information society, moral education of person.

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, зав. каф. прикладной математики и компьютерных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Р.С. Садулаева, начальник отдела аспирантуры ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva.r@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕИМУЩЕСТВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ И СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрена проблема влияния информационно-коммуникационных средств на социализацию молодежи в обществе, с явно выраженной ментальностью. Как известно, у народов Чечни и Ингушетии до сих пор в быту преобладают адаты, которые часто имеют более строгие рамки, нежели законы шариата, согласно этим адатам, девушки всегда проявляли скромность, сдержанность, гордость в поведении и общении, в то время как некоторые юноши предпочитают виртуальное знакомство, которое допускает более свободное общение, а причиной тому является то, что молодежь, проводящая все свободное время перед дисплеями гаджетов плохо социализирована. Решение проблемы видится в использовании тех же информационных средств общения, в той же информационной среде на фоне четко разработанного морального кодекса гражданина.

Ключевые слова: социализации личности, информационное общество, нравственное воспитание личности.

Важной проблемой досуга молодежи в настоящее время является переход к пассивному отдыху. В условиях развития средств информационных коммуникаций в обществе происходит значительный перекос к стихийному использованию времени досуга, что влечет за собой необходимость усиления

общественных форм организации свободного времени молодежи.

Наличие «продвинутых» гаджетов в руках молодежи стало способствовать подмене истинно духовных ценностей виртуальными игрушками, анонимному, дистанционному общению, кото-

рое не привлекает общающихся ни к какой ответственности и создавшие условия стали причинами асоциализации молодежи. Доступность многих видов виртуальных развлечений может плохо влиять на людей, у которых недостаточно крепко сформировано мировоззрение. Какие развлечения выберет молодой человек, когда рынок переполнен всевозможными дешевыми, аморальными, порнографическими изданиями зависит от уровня нравственно-эстетической воспитанности личности. Сегодня молодых людей не влекут музеи и библиотеки, всё это порождает бездуховность, ведет к нравственно-эстетической деградации личности.

Культурным является только такой досуг, который направлен на познание, духовное и эстетическое развитие личности.

Развить у молодых людей осознания своей причастности к обществу со сложившимися традициями, устоями, нравами, сформировать такие черты как толерантность и своей определенной ментальности, коммуникабельности – дело сложное и многоплановое. Поэтому необходимо воздействие на личность всеми средствами, методами и формами воспитания. Эта проблема должна решаться комплексно на государственном уровне, с привлечением всех структур законодательной и исполнительной властей, используя преимущества информационных технологий и медиа средств и тех социальных сетей, где молодежь проводит больше времени. Воспитание у личности культуры разумного потребления выступает сегодня одной из актуальных задач обновления общества. Культурным может считаться общество, в котором духовные, нравственные, эстетические, познавательные потребности человека значительно преобладают над потребностями материальными иначе возможно развитие потребительской психологии у молодежи.

Поддержка положительных и осуждение отрицательных нравственных поступков предполагает апелляцию средств пропаганды и агитации как к рациональной, интеллектуальной, так и к эмоциональной, чувственной сферам человеческой психики. Только при таком подходе можно эффективно воздействовать на молодежь, способствовать сужению сферы действия консервативных мнений и привычек и расширению сферы функционирования положительных примеров, норм и принципов передовой общественной морали.

Понятно одно, что в этих вопросах опасно быть категоричным. Человек является субъектом, создающим материальные и духовные ценности цивилизованного информационного общества, следовательно, нравственные ценности, которыми руководствуются люди в своей жизни и деятельности, не могут непосредственно определяться характером и особенностями коммуникационных возможностей.

Резкий прорыв в развитии информационных и коммуникационных технологий, медиа – средств, рост материального благосостояния оказывает влияние на функционирование моральных норм внутри той или иной системы морали, на модификацию моральной практики общества, внесение новых моментов в реальные нравственные отношения людей. Очевидно, что в первую очередь, этим изменениям подвержено молодое поколение. Расширяя физические и интеллектуальные возможности человека, изменяя материальные и духовные условия его существования, современное информационное общество расширяет сферу морального регулирования, границы личной свободы и ответственности, модифицирует нравственные качества личности, изменяя её мировоззренческую и ценностную направленность.

В настоящее время, отдельные группы общества, заинтересованные в дестабилизации обстановки в России используют средства массовой информации и информационные телекоммуникации в разжигании межнациональных и межконфессиональных конфликтов, в политической дестабилизации, и как правило, ставка при этом делается на молодежь.

Часто в Интернете звучат заявления о несовместимости славянских и кавказских этносов, что аргументируется конфликтом национальных культур, которые априори не способны на совместное позитивное сосуществование.

Малоопытная молодежь не всегда способна провести глубокий анализ представляемой им информации и сделать вывод, что «истинной причиной конфликтов являются не сами культуры тех или иных этносов, а бескультурье и тотальное невежество, связанное с незнанием друг друга» [1].

Согласно [1], требуется серьезная работа со стороны федерального центра по консолидации российского общества. В поиске позитивных прецедентов интересен экскурс в историю народов. К примеру, семейным уставом на Руси был «Домострой», а

у чеченцев – неписаный многовековой духовно-нравственный кодекс «Нохчалла», согласно которому каждый чеченец должен соблюдать кодекс чести, главные принципы которого – честность, порядочность, благородство и мужество [1].

Таким образом, существенно влияние информационно-коммуникационных средств на молодежь в обществе, с явно выраженной ментальностью. Как известно, у чеченцев до сих пор в быту преобладают адаты, которые часто имеют более узкие рамки, нежели законы шариата, и, согласно этим адатам девушки всегда проявляли скромность, сдержанность, гордость в поведении. В разговорах с современными девушками открывается факт, что многие юноши предпочитают виртуальное знакомство и общение, что приветствуют не все девушки, вследствие этого молодежь чувствует дефицит нормального человеческого общения. Данная ситуация демонстрирует то, что молодежь плохо социализирована, не готова к обсуждению своих интересов и проблем в открытой беседе, не способна выразить свое мнение, чувства открыто глядя в глаза собеседника, а социальные сети, телефон позволяют человеку озвучивать те мысли, которые в непосредственной беседе он себе позволить не может. Этот факт приводит к поляризации молодых людей с различным отношением к виртуальному общению, и, тем самым, усугубляет проблему социализации молодежи.

В вопросах социализации молодежи все большее значение приобретает роль общеобразовательного и культурного уровня личности, ее гармонического развития. По социологическим исследованиям, между антиобщественным поведением и низким общеобразовательным и культурным уровнем существует прямая связь. Чем выше образовательная подготовка человека, тем легче обеспечить его развитие как сознательного субъекта нравственной практики, тем объективнее он подходит к осознанию морали общества и своего места в этом обществе [2].

Современное общество должно быть заинтересовано в сознательном использовании возросшей политической и социально-нравственной активности молодежи, направить его энергию для подготовки социальных и духовно-нравственных преобразований общества. В этом направлении немаловажную роль играет субъективный фактор, т. е. моральные, политические и интеллектуальные качества руководителей высших рангов, деятельность которых накладывает свой отпечаток на характер протекания в обществе политических, экономических и духовно-нравственных процессов, создают платформу и условия для всестороннего развития молодежи. Поэтому возрастают требования к духовно-нравственным качествам людей, и в первую очередь, облеченных властными полномочиями.

Нравственно-эстетическая культура личности – это тот важнейший остов сознания и поведения человека, который обеспечивает ему устойчивость и надежность во всех сферах жизнедеятельности, она обладает огромной силой, направляя свою энергию для борьбы с негативными явлениями, на утверждение в межлических отношениях принципов гуманизма, добра, справедливости, честности, порядочности и других качеств.

Нравственный мир человека чрезвычайно динамичен, в нем происходят существенные перемены под влиянием повседневной жизни, роста уровня образования людей, удовлетворения личностью своих повседневных материальных и духовных потребностей, обретения ею гражданской зрелости. Нравственный мир личности противоречив, в нем наряду с нравственной энергией созидания еще долго сохраняются устаревшие нормы, правила, обычаи и обряды, мешающие нравственному совершенствованию личности. Благодаря средствам массовой информации и каждодневному общению наций и народов, все более тесными становятся контакты, способствующие интернационализации моральных ценностей народов, взаимному обогащению их культур, традиций, что, несомненно, служит показателем роста моральной культуры общества и личности. Безграничные возможности современного информационного общества дают широкие возможности для тесного общения молодежи со своими сверстниками в любой точке мира в интерактивном режиме, способствуют сплочению людей, их консолидации. Созидательные возможности современных информационных и телекоммуникационных технологий – обмен аудио-, видео – информацией, огромные возможности создания дизайна, как в повседневной жизни, так и на производстве, увеличение свободного времени дает дополнительные условия для нравственно-этического роста человека.

Однако, в руках невоспитанного человека, не считающегося с нормами элементарного человеческого общежития, техниче-

ские достижения могут стать и средством умножения зла, причиной возникновения конфликтов в межлических отношениях. При неумелом пользовании различные средства массовой информации могут превратиться в источник эгоизма, индивидуализма, привести к уменьшению родственных связей, породить равнодушие и нравственное безразличие к окружающим.

Эффективными методами воздействия общества на личность являются методы убеждения, переубеждения и даже принуждения. Сегодня мы имеем большой арсенал медиа средств, который является бесценным инструментом в духовном и нрав-

ственном – эстетическом воспитании молодежи. Необходимо использовать все медиа средства, чтобы донести до молодежи общественную идеологию, выработать у них правильные взгляды и убеждения. Воспитательная работа при этом должна оказывать положительное воздействие не только на разум, но и на чувства человека, на его эмоции, переживания, настроения. Средства массовой информации должны широко использовать положительные нравственные примеры, показывая конкретные пути их достижения и превращения в нормы и принципы жизнедеятельности личности.

Библиографический список

1. Кадыров Р.А. О целесообразности составления свода этических норм поведения. Available at: <http://ignorik.ru/docs/index-368946.html>
2. Матрос Д.Ш. ИОС как основа системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO. Всероссийская научно-методическая конференция «Информационные и коммуникационные технологии – основной фактор реализации системы менеджмента качества образовательного учреждения на основе стандарта ISO». Челябинск, 2010.

References

1. Kadyrov R.A. O *celesoobraznosti sostavleniya svoda eticheskikh norm povedeniya*. Available at: <http://ignorik.ru/docs/index-368946.html>
2. Matros D.Sh. IOS kak osnova sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standarta ISO. *Vserossiyskaya nauchno-metodicheskaya konferenciya «Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii – osnovnoj faktor realizacii sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove standarta ISO»*. Chelyabinsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 09.06.18

УДК 378

Usmanov S.R., postgraduate, Director of State Educational Institution "Education Center" (Grozny, Russia),
E-mail: sadulaeva@mail.ru

Sadulaeva B.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Applied Mathematics and Computer Technology,
Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru

DEVELOPMENT OF CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN TRAINING BACHELOR OF INFORMATICS IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The paper presents a model for designing the competence-oriented content of the pre-profile training of bachelors in the "Informatics" profile. On the basis of this model, competence-oriented content of mathematical education of the bachelors of informatics, a complex of competence-oriented tasks and projects, a bank of competence-oriented test assignments was developed, which together contributes to the development of professional and special competencies of computer science bachelors and pre-profile training. In accordance with the informative content lines of computer science offered by V. Laptev, N. Ryzhova, M. Shvetsky. The paper develops substantial lines of instruction in the mathematics of future bachelors of informatics in the context of the information and educational environment of the university. The authors consider this model to be universal and applicable to other profiles.

Key words: informatics, informatics teaching methods, competences, competence-oriented content, competence-oriented tests.

С.Р. Усманов, аспирант, директор ГБОУ «Центр образования» г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, зав. каф. прикладной математики и компьютерных технологий
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В работе представлена модель проектирования компетентностно-ориентированного содержания предпрофильной подготовки бакалавров профиля «Информатика». На основе данной модели разработано компетентностно-ориентированное содержание математического образования бакалавров информатики, комплекса компетентностно-ориентированных задач и проектов, банк компетентностно-ориентированных тестовых заданий, что в совокупности способствует развитию профессиональных и специальных компетенций бакалавров информатики, средствами предпрофильной подготовки. В статье рассмотрены содержательные линии обучения математике будущих бакалавров информатики в условиях информационно-образовательной среды вуза. Авторы считают данную модель универсальной и применимой к другим профилям.

Ключевые слова: информатика, методика преподавания информатики, компетенции, компетентностно-ориентированное содержание, компетентностно-ориентированные тесты.

В результате исследования теоретических основ развития профессиональных компетенций будущего бакалавра информатики в условиях реализации компетентностного подхода нами разработана модель проектирования компетентностно-ориентированного содержания предпрофильной подготовки, когнитивный компонент которой приведен на рис. 1. и выделен комплекс педагогических условий, обеспечивающих её эффективное функционирование.

Системообразующим компонентом модели проектирования компетентностно-ориентированного содержания предпрофильной подготовки является элемент «Требования профильной дис-

циплины к предпрофильной подготовке». Здесь, посредством деструктуризации профильных дисциплин детализируются и актуализируются требования профильной подготовки, выделяются содержательные линии обучения предпрофильной дисциплине, и, исходя из них, строится компетентностная модель результатов обучения предпрофильной дисциплине, как «сочетание взаимодействующих универсальных, профессиональных, специальных компетенций и конкретных видов деятельности» [1].

Компетентностная модель результатов обучения предпрофильной дисциплине формируется на основе анализа блока «Компетенции», для чего устанавливаются связи между знани-

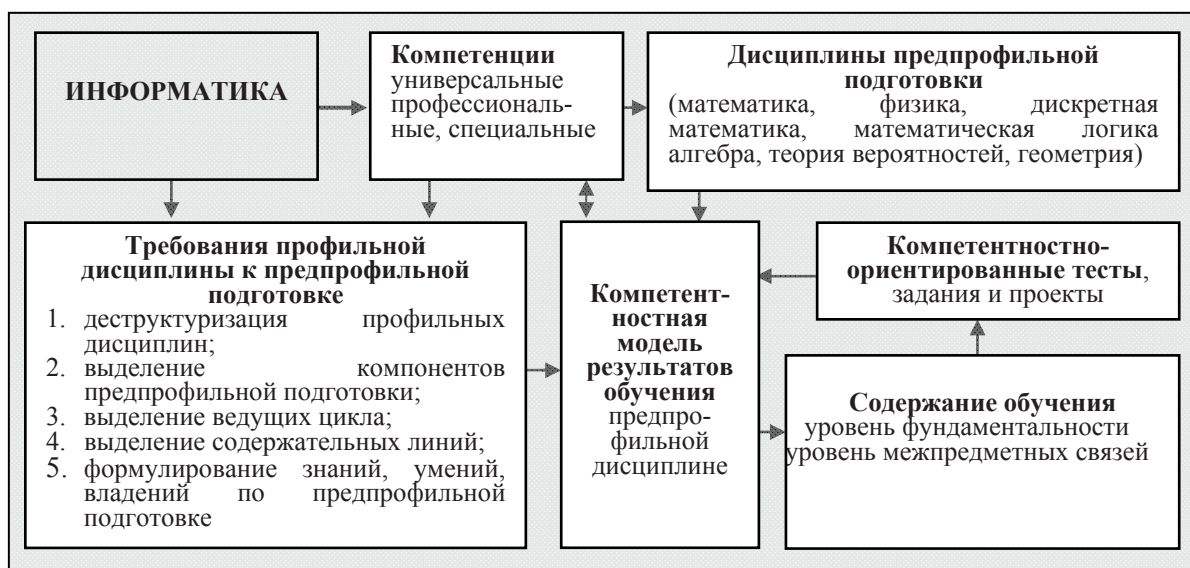


Рис. 1. Когнитивный компонент модели проектирования компетентностно-ориентированного содержания предпрофильной подготовки

ями, умениями, владениями профессиональных и специальных компетенций и знаниями, умениями, владениями предпрофильной подготовки. Далее проводится анализ требований профильной дисциплины к предпрофильной подготовке, анализ объектов и видов деятельности и по совокупности полученных результатов формулируются содержательные линии обучения предпрофильной подготовке.

На основании полученной компетентностной модели результатов обучения проектируется компетентностно-ориентированное содержание предпрофильной дисциплины, проводится анализ объектов и видов деятельности, направленных на достижение результатов обучения, формулируются принципы и методы обучения, модульная программа обучения. Особую значимость несет формирование комплекса компетентностно-ориентированных задач и проектов, по каждому модулю содержания образования, решение которых требует установления разнообразных интеграционных связей профильных и предпрофильных дисциплин. Количество задач поставленных в каждом модуле соответствует количеству результатов обучения, которые контролируются и оцениваются по изучению модуля. Для оценки достижения сформированности результатов обучения предпрофильной дисциплине, по каждому модулю разрабатывается банк компетентностно-ориентированных тестовых заданий.

В проектировании содержания компетентностно-ориентированного образования, определения содержательных линий обучения математике бакалавров профиля «Информатика» рассмотрено три этапа:

1) выделение ведущего цикла, на фоне которого будет строиться все содержание предпрофильной дисциплины;

2) анализ, выделенного математического компонента, на предмет установления межпредметных связей с профильными дисциплинами.

3) интеграция профильных и предпрофильных дисциплин, выделение содержательных линий.

В рамках 1-го этапа установлено, что в обучении будущих бакалавров информатики математическим дисциплинам существенно определение ведущего цикла, который благоприятствует различным типам мышления и определяет типы математических моделей, выбираемых в дальнейшем выпускниками.

В отличие от сторонников аналитического, геометрического, алгебраического, логического циклов, сторонниками которых являются Н. Бурбаки, А.Д. Мышкис Н.Н. Непейвода, А.П. Бельтюкова, В.И. Игошин и др., мы считаем, что *дискретный цикл* математики лежит в основе современного изучения информатики. Эта область математики привлекается для решения задач на компьютере в терминах аппаратных средств и программного обеспечения с привлечением организации символов и манипуляции данными [1]. Согласно английскому ученому Р. Хаггарту, «современный цифровой компьютер – по существу конечная

дискретная система» и дискретная математика представляет собой математический аппарат и технику, необходимую для проектирования и понимания вычислительных систем. Дискретная математика, по мнению Д.Ш. Матроса, Д. Кнута, формирует особый алгоритмический стиль мышления программистов, отличающийся от мышления математиков, у которых, почти нет понятия «сложности», или экономичности, и не хватает понятий, связанных с «операцией присваивания», меняющих количественные данные. В связи с вышесказанным, мы формулируем принцип ведущего дискретного подхода в обучении математике бакалавров профиля «Информатика».

На втором этапе нами выделены математические основы информатики, для чего проведена дефрагментация дисциплин профильной подготовки, изучаемых будущими учителями информатики в соответствии с ФГОС ВО: «Программирование», «Компьютерное моделирование», «Архитектура компьютера», «Информационные системы и сети», «Теоретические основы информатики». В результате проведенного анализа профильных дисциплин получен конкретный математический компонент предпрофильной математической подготовки в обучении бакалавров информатики. Выделенный математический компонент содержит понятия, методы математических дисциплин – математический анализ, математическая логика, дискретная математика, теория чисел, теория вероятностей, алгебра, геометрия. Однако, независимо от того к какой дисциплине относится тема изучаемого материала, необходимо учитывать принцип ведущего дискретного подхода в обучении [2].

Использование возможностей интеграции информатических и математических дисциплин в профессиональной подготовке бакалавров информатического профиля, эффективное выявление и применение междисциплинарных связей на 3-ем этапе происходит на основе целей, задач, содержания и методов этих дисциплин. Проведенный отбор содержания математического образования способствует более тесной интеграции информатики и математики, которая происходит по содержательному и процессуальному аспекту.

На основе проведенного анализа вышеприведенных трех этапов, открытия новых связей и отношений между профильными дисциплинами и математикой, включения их в новые системы связей, выделены следующие содержательные линии обучения математике бакалавров профиля «Информатика»:

1) канторовская теория множеств – логические языки нулевого и первого порядка – специальные числа – отношения на множествах – реляционная алгебра – реляционные модели данных;

2) комбинаторная логика – лямбда-исчисление – отображение – комбинаторы;

3) целочисленная функция – модулярная арифметика – отношение сравнимости – независимые остатки;

4) матрицы – векторы – аналитическая геометрия – линейное пространство – векторный анализ;

5) отображения – функция – рекурсивная функция – рекуррентные соотношения – цепи Маркова;

6) последовательность – производящая функция – исчисление сумм;

7) разностный оператор – интегрирующий оператор – дифференциальные уравнения;

8) комбинаторика – подстановки – графы – деревья – дискретная вероятность;

9) подстановки – биномиальные коэффициенты – полиномы;

10) случайные события – случайные величины и их математическое описание – случайные процессы и их математическое описание – марковские случайные процессы – пуассоновский случайный процесс с дискретным и непрерывным временем – разложение функций в ряд на конечном и бесконечном интервале.

Эти содержательные линии являются организующими идеями образовательной области или устойчивыми единицами содержания, образующими каркас курса математики. Выделенные нами содержательные линии позволяют:

- придерживаться формально-семиотического взгляда на науку информатику и на ее математические основания при обучении фундаментальным аспектам информатики;

- особо выделить вопросы, использующие дискретный подход, который является основополагающим в архитектуре компьютера, представлении информации, баз данных;

- выделить содержание математических оснований информатики, способствующих формированию профессиональных компетенций и повышению уровня компетентности в подготовке бакалавра профиля «Информатика».

Отметим, что выделенные содержательные линии обучения математике бакалавров информатики гармонируют с содержательными линиями обучения информатике, выделенными в работе, что представляет важную когнитивную значимость для формирования специальных компетенций будущих бакалавров информатики, поскольку демонстрирует логику изучения профильных дисциплин и последовательность формирования фундаментальных знаний по предпрофильной подготовке. Опираясь на поставленные задачи по проектированию компетентностно-ориентированного математического образования в профессиональной подготовке бакалавров «Информатики», на иерархию выделенных нами конкретных элементов содержательных линий, будем проводить отбор содержания обучения математике бакалавров профиля «Информатика», в соответствии с конкретными требованиями и принципами.

Библиографический список

1. Лаптев В.В., Рыжова Н.И., Швецкий М.В. Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки будущих учителей информатики: монография. Санкт-Петербург, 2003.
2. Садулаева Б.С. Методические аспекты использования мультимедиа на уроках информатики. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2(63): 259 – 261.

References

1. Laptev V.V., Ryzhova N.I., Shveckij M.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike: aspekty fundamental'noj podgotovki buduschih uchitelej informatiki: monografiya. Sankt-Peterburg, 2003.
2. Sadulaeva B.S. Metodicheskie aspekty ispol'zovaniya mul'timedia na urokah informatiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2(63): 259 – 261.

Статья поступила в редакцию 06.06.18

УДК 371

Sadulaeva B.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Applied Mathematics and Computer Technology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sadulaeva@mail.ru*

Yusupova L.V., *MA student, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yusupova.lolita@mail.ru*

REQUIREMENTS FOR USING MULTIMEDIA IN SCIENCE LESSONS. The article presents a review of methodological developments on the allocation of features of the use of multimedia technologies in the classroom of computer science, the use of which increases the cognitive, emotional and aesthetic activities of students, in terms of compliance with the requirements for the development of appropriate content of education and its implementation through information and communication means. The use of information and communication technologies, the use of audiovisual resources in the educational process can be an guarantee of high quality education to the required pedagogical effect can lead only to a harmonious unity of organizational forms, teaching methods, to achieve which developed training and methodological support for the design and implementation of educational audiovisual resources in the educational process of the school at informatics lessons.

Key words: multimedia, basic multimedia technologies, hardware, computer presentations, computer science teaching methods, audio-visual AIDS.

Б.С. Садулаева, канд. пед. наук, зав. каф. прикладной математики и компьютерных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: sadulaeva@mail.ru

Л.В. Юсупова, магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yusupova.lolita@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье приведен обзор методических разработок по вопросам выделения особенностей использования преимуществ мультимедиа технологий на уроках информатики, использование которых повышает когнитивную и эмоционально-эстетическую деятельность обучающихся, в условиях соблюдения требований к разработке соответствующего содержания образования и реализации его посредством информационно-коммуникационных средств. Использование информационных технологий, применение аудиовизуальных ресурсов в учебном процессе может привести к необходимому педагогическому эффекту только гармоничное единство организационных форм, методов обучения, для достижения которого разработано учебно-методическое обеспечение по проектированию и реализации образовательных аудиовизуальных ресурсов в учебном процессе на уроках информатики.

Ключевые слова: средства мультимедиа, основные технологии мультимедиа, технические средства, компьютерные презентации, методика преподавания информатики, аудиовизуальные средства.

Современные информационные технологии имеют широкий спектр возможностей для улучшения учебного процесса и обучения. Один из дидактических инструментов, который значительно влияет на рост качества обучения – это мультимедиа.

Под средствами мультимедиа (от латинского *multum* – много средств массовой информации) мы подразумеваем информационные технологии, которые используют различные программные и аппаратные средства для наиболее эффективного влияния на учащегося.

Вопросами использования преимуществ мультимедиа технологий в образовательном процессе увлеченно занимаются отечественные и зарубежные специалисты разных направлений, среди которых философы, педагоги, социологи, психологи, культурологи. В их работах раскрывается социокультурный характер мультимедиа. Мультимедиа позволяет одновременно использовать различные каналы обмена информацией между компьютером и средой. Использование преимуществ мультимедиа в учебном процессе в школе способствует высокому эмоциональному и эстетическому уровню уроков. Это связано с тем, что мультимедиа технологии обеспечивают параллельное подключение различных каналов передачи информации между средой и компьютером, что позволяет увеличить объем изучаемого материала, повышает творческий и когнитивный интерес учащихся, обеспечивает дифференциацию обучения и активизирует все виды памяти.

Актуальным вопросом современной школы является вопрос гуманизации учебного процесса, что находит свое отражение в целях индивидуализации и дифференциации обучения. Постепенно осознается необходимость формирования информационной культуры учащихся, удовлетворения потребностей в условиях постоянно растущей информатизации учебного процесса и требует компетентности учителей в области применения новейших педагогических технологий. Остро стоит вопрос обучения учителей эффективному использованию мультимедиа в учебном процессе. Проблема данного исследования состоит в установленном противоречии между развитием информационной образовательной среды образовательных учреждений, в том числе школы и слабом использовании методических и дидактических возможностей мультимедиа технологий в школе.

Анализ учебно-методической литературы по теме позволил сформулировать гипотезу исследования – если при проведении уроков информатики в школе, руководствоваться следующими методическими особенностями:

- разработка технологической карты урока с использованием мультимедиа, которая включает целевые, содержательные и операционные разделы;
- соблюдать определенные правила использования различных мультимедийных инструментов;
- создать условия для интерактивного взаимодействия учащихся, тогда когнитивная деятельность и интерес к предметам обучения будут увеличиваться.

Для достижения этой цели и решения вышеуказанных проблем были использованы следующие теоретические и практические методы исследования:

- анализ учебно-методической, педагогической и психологической литературы по вопросам исследования;
- педагогический эксперимент, допрос, анализ продуктов деятельности;
- математические методы оценки качества образования;

Теоретическая значимость работы заключается в изучении требований к мультимедийным инструментам и возможностях их использования в образовательных целях в школе, а также в освещении особенностей использования мультимедиа в уроках информатики.

Практическая значимость работы: разработанные рекомендации по использованию мультимедийных инструментов могут использоваться учителями общеобразовательных школ в их профессиональной деятельности.

В ходе исследования изучены теоретические основы обучения компьютерному моделированию в школе и основные понятия мультимедийных, аппаратных и программных продуктов, используемых в уроках информатики, их роль в преподавании школьных дисциплин, а также классификация и основные требования к современным мультимедийным технологиям, определены методические основы разработки мультимедийного урока дисциплины «Информатика и ИКТ».

В ходе работы был проведен анализ психолого-педагогической, учебно-методической и визуально-иллюстративной литературы, используемой на уроках информатики в школе.

В работе Б.А. Бента «Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс» приводится следующая формулировка: «Мультимедиа следует понимать как компьютерный дидактический инструмент, который, представляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью звука и визуального сопровождения, обеспечивает эффективные перцептивно-мнемонические процессы, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствовать достижению образовательных целей обучения» [1].

Урок информатики и ИКТ, по его определению, подразумевает максимальное использование информационных и коммуникационных инструментов, технологий и мультимедиа, поэтому выделение методических особенностей очень деликатно.

Первая особенность, можно сосредоточиться на следующих функциях:

- разработка технологической карты, в которой определены целевые, контентные и эксплуатационные разделы;
 - соблюдение правил работы с мультимедийными инструментами
 - возможность интерактивного взаимодействия студентов.
- технологическая карта включает в себя три компонента:
- цель (запланированные результаты);
 - плановый компонент (этапы работы);
 - операционный компонент (задания для учащихся).

Кроме того, карта технологий включает основные моменты для разработки урока с использованием мультимедиа.

Другая особенность: сформулированы требования к использованию мультимедиа на уроках информатики согласно санитарно-гигиеническим норм, возрастных характеристик и особенностей психологического влияния мультимедиа на обучающихся, а также эстетические и организационно-методологические особенности.

При подготовке презентации необходимо соблюдать следующие правила:

- учитывать психологические и возрастные характеристики учащихся;
- строго придерживаться целей и результатов обучения;
- выбрать цветовую гамму слайд-дизайна, адекватную учебному материалу;
- не перегружать слайд текстовой информацией;
- выбирать заголовки текста и шрифтов;
- установить размер шрифта, контрастность, принимая во внимание визуальный обзор их из последних рядов столов;
- использовать тихий, «не ядовитый» цвет фона, буквы, линии, который не вызывает раздражения и усталости глаз;
- чертежи, рисунки, фотографии и другие иллюстративные материалы должны, по возможности, иметь максимальный размер, равномерно заполнять все поле экрана;
- не перегружать слайды визуальной информацией;
- для просмотра одного слайда необходимо выделить одно достаточное время (не менее 2-3 минут), чтобы учащиеся могли сосредоточиться на изображении на экране, отслеживать последовательность действий, просматривать все элементы слайда, фиксировать конечный результат, делать заметки в книгах;
- настроить тихие звуки слайдов [2].

Использование мультимедийных инструментов на уроке требует организации каждого этапа урока и соблюдения обязательных условий труда.

Необходима подготовка учащихся к просмотру.

Целесообразно провести предварительную беседу, в которой учитель умело задает вопросы, помогает детям вспомнить все, что они знают о теме.

Использование видео в классе.

Использование видео на уроках будет эффективным и не будет проходить как просмотр фильма, если будет соблюдено следующее:

- наличие графика работы для каждого рабочего эпизода урока, сохранение реплик персонажей, их фиксация;
- обработка видеоматериалов,
- выписка в рабочей тетради важных эпизодов фильма;
- подготовка к возможным вопросам обучающихся;
- способность комментировать явления, которые учащиеся не могут понять;
- наличие подготовленного банка задач и упражнений для закрепления учебных материалов;

- разработка интересного материала для самостоятельной работы, отражающего содержание фильма;
- просмотр видеоклипа в течение 20-30 минут отдельно в качестве основной части сценария урока.

Видеофильм можно представить в виде полного фильма или курса, представленного в частях, антологии; фрагменты, фильмы, видеопленки, выбор содержания фильма происходит как в образовательных целях.

В случае необходимости учителю следует:

- объяснить непонятные части видеоклипа;
- акцентировать на основных моментах, для их запоминания;
- подчеркнуть основные фрагменты, привлечь к ним внимание учащихся;
- связать слайды, углубляя содержание фильма;
- соединить иллюстративную сторону со всем содержанием урока.

В разделе «Информационные и коммуникационные технологии» школьного курса теме «Мультимедиа» уделяется достаточно много времени, чтобы учащиеся могли создавать компетенции в этой области знаний [3].

Основными задачами этого материала являются ознакомление с программой PowerPoint. Разработка содержания учебного курса, планирование типов и объемов предстоящих работ. Демонстрация: презентация на тему «Объектно-ориентированное программирование» с добавлением видеоматериалов звукового файла.

Добавление и воспроизведение звуков.

Рассмотрите возможность вставки звуковых файлов:

Библиографический список

1. Бент Б.А. *Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс*. Санкт-Петербург, 2013.
2. Семакин И.Г. *Преподавание базового курса информатики в средней школе: методическое пособие*. Москва, 2001.
3. Угринович Н.Д. *Преподавание курса «Информатика и ИКТ в основной и старшей школе 8–11 кл.»: методическое пособие*. Москва, 2009.

References

1. Bent B.A. *Multimedia v obrazovanii: specializirovannyj uchebnyj kurs*. Sankt-Peterburg, 2013.
2. Semakin I.G. *Prepodavanie bazovogo kursa informatiki v srednej shkole: metodicheskoe posobi*. Moskva, 2001.
3. Ugrinovich N.D. *Prepodavanie kursa «Informatika i IKT v osnovnoj i starshej shkole 8-11 kl.»: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 09.06.18

УДК 378

Soldatov N.F., Head of Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian interior Ministry, police Lieutenant Colonel (Volgograd, Russia), E-mail: sldatvn.3@mail.ru

Lesnichenko E.N., senior lecturer, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian interior Ministry, police Lieutenant Colonel (Volgograd, Russia), E-mail: zkrkvr@rambler.ru

Pirogov E.N., teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgograd branch of FSEE IN RUY Russian interior Ministry, police major (Volgograd, Russia), E-mail: pirogova-81@mail.ru

THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PERSONALITY OF FUTURE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS. The article deals with the basic of professional orientation of employees of Internal Affairs and shows the direction of its formation in future employees in the process of training. The authors conclude that an important role in the professional orientation is played by moral and psychological qualities, which are characterized by high moral and psychological stability; the desire to follow the requirements of civil, professional and human duty; focus on professional activities aimed at the benefit of citizens and the country as a whole. The formation of these qualities should be carried out purposefully and gradually, throughout the training at a university.

Key word: professional orientation, police officers, moral-psychological qualities, stages of orientation.

Н.Ф. Солдатов, начальник каф. тактико-специальной подготовки Волгоградского филиала ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгоград, E-mail: sldatvn.3@mail.ru

Е.Н. Ложниченко, ст. преп. каф. тактико-специальной подготовки Волгоградского филиала ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, подполковник полиции, г. Волгоград, E-mail: zkrkvr@rambler.ru

Е.Н. Пирогова, преподаватель каф. тактико-специальной подготовки Волгоградского филиала ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, майор полиции, г. Волгоград, E-mail: pirogova-81@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрена сущность профессиональной направленности сотрудников ОВД и показаны направления её формирования у будущих сотрудников в процессе профессиональной подготовки. Авторы делают вывод о том, что важную роль в профессиональной направленности играют морально-психологические качества, которые характеризуются высокой морально-психологической устойчивостью; стремлением следовать требованиям гражданского, профессионального и че-

ловеческого долга; нацеленность на профессиональную деятельность, направленную на благо граждан и страны в целом. Формирование этих качеств должно осуществляться целенаправленно и поэтапно, на протяжении всего обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная направленность, сотрудники ОВД, морально-психологические качества, этапы формирования направленности.

Направленность – ведущее психологическое свойство личности, в котором представлена вся система ее побуждений к жизни и деятельности, определяющая избирательность отношений, позиций и активности. Профессиональная направленность юриста – особая система его побуждений к применению всех своих сил и способностей в укреплении законности и правопорядка в стране. Она характерна отношением сотрудника к закону как к высшей социальной и жизненной ценности, к борьбе за законность и правопорядок как и личному жизненному призванию, к правоохранительной деятельности и профессии юриста как отвечающим главным своим особенностям и потребностям, установкам на использование законных и цивилизованных способов решения профессиональных задач, взвешенным отношением к трудностям профессии. Всякая профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей человеческие, гражданские позиции, понимание ею смысла жизни, своего места в ней, особенности мировоззрения, жизненных идеалов, потребностей, стремлений, планов жизни и др. Она служит предпосылкой развития профессиональной направленности у сотрудников правоохранительных органов, подлежит изучению и учету при профессиональном отборе и работе с ними в процессе службы.

На пути к решению такой задачи надежной опорой, а часто и большой трудностью встает специфика уже сложившейся общей направленности у принимаемых на службу в правоохранительные органы граждан. Ее дефекты нередко становятся непреодолимым препятствием к развитию профессиональной направленности, поэтому при приеме кандидатов и обнаружении у них серьезных недостатков общей направленности уместна особая решимость. Основные элементы профессиональной направленности. Социально-мотивационные качества – первая подгруппа качеств профессиональной направленности сотрудника ОВД.

Основа социально-мотивационных качеств – совокупность идей, убеждений, взглядов на жизнь и общество на основе гуманистического мировоззрения. Любому сотруднику органов правоохраны может успешно выполнять свою работу, лишь понимая жизнь общества, занимая общественно правильную позицию в решении профессиональных проблем, будучи полноценным гражданином своего общества.

Потребность – устойчивая и длительно проявляющаяся сильная нужда человека в чем-то. Актуализированная потребность побуждает человека к постоянному поиску средств ее удовлетворения. Сотруднику правоохранительных органов должна быть присуща острая потребность личного участия в создании и упрочении правового государства, в борьбе с преступностью, потребность посвятить свою жизнь правоохранительной деятельности.

У сотрудника должны быть развиты и нравственные, культурные, познавательные и иные цивилизованные потребности. Важна развитая потребность к самосовершенствованию. Уровень развития, динамика жизни и сложные проблемы современного общества требуют от каждого сотрудника ОВД учиться и совершенствоваться непрерывно.

Склонности, идеалы, жизненные планы и интересы определяют долговременно действующие побуждения, которые, в частности, выступают и причиной выбора юридической профессии. Для развитой направленности свойственны устойчивые характеристики их, долговременные планы службы и работы в правоохранительных органах – на всю жизнь, подлинный, глубокий интерес к поиску путей повышения эффективности борьбы с преступностью и защиты интересов граждан. Профессионально-мотивационные качества – вторая подгруппа побудительных сил сотрудника, воина внутренних войск, юриста, действующая непосредственно в процессе правоохранительной деятельности и в связи с нею, оказывающая широкое влияние как на нее, так и на конкретные поступки. Задатки этих качеств лежат в общей направленности молодого человека, принявшего решение выбрать профессию юриста. Подлинный профессионал основывает свой выбор не на меркантильных расчетах, а на понимании жизненного призвания, исходя из потребности быть на трудном участке борьбы с преступностью, желая защищать граждан, простых и честных людей от преступников.

Правосознание юриста – совокупность реально существующих у него правовых взглядов и представлений, выражающих понимание правовой действительности, знание конкретных правовых норм, отношение к ним и событиям в сфере правопорядка, деятельности правоохранительных органов. Правосознание есть у каждого гражданина, но у профессионала оно должно отличаться систематичностью, полнотой, детальностью, зрелостью, профессионализмом, глубокой осознанностью, убежденностью, основываться на научных данных. Он специалист потому, что сведущ в юриспруденции, в вопросах правопорядка. В его сознании юридические знания прочно связаны с социальными, психологическими, стали профессиональными убеждениями и ценностными ориентациями, соединились с высокоразвитым чувством права, законности и справедливости, с побуждениями к неуклонному утверждению их в своей работе. В правосознании специалиста выражается своеобразие его мировоззрения, мировосприятия и мироотношения. Очевидно, что формирование профессионального правосознания – одна из важнейших задач в формировании профессиональной направленности.

В целом, сформированная профессиональная направленность сотрудника ОВД представляет собой:

- понимание своих прав и обязанностей, способов и средств их реализации и достижения целей, условий, трудностей («образ деятельности»);
- совокупность усвоенных им профессиональных взглядов, убеждений и побуждений, выражающих понимание им целей и задач своей деятельности,
- ее места в органе (подразделении), ее взаимосвязей с деятельностью других сотрудников, специалистов («образ организации»);
- понимание, с какими конкретно личностями он будет работать, как с ними строить отношения, как взаимодействовать, каких норм придерживаться («образ коллектива»).

Большое значение, особенно в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД, придаётся формированию профессиональных мотивов:

- формирование интереса к специфике профессиональной деятельности;
- отношение к службе и избранной специальности;
- потребность всегда поступать исходя из правомерных и деловых целей;
- стремление исходить из перспектив службы и связывать с ними личные планы;
- здоровые служебные притязания, стремление к самовыражению и самоутверждению и др.

Основные виды устремлений сотрудников ОВД включают следующие:

- 1) на профессиональную деятельность в правовой системе,
- 2) на работу в конкретном правоохранительном органе, службе, по специальности,
- 3) на законные способы и методы работы,
- 4) на самосовершенствование.

Их развитие необходимо осуществлять во взаимосвязи и вместе с тем специально по цепочке: знания – взгляды – убеждения – ценностные ориентации – установки – специальные навыки и умения – привычки – качества. Формирование их во многом – общая задача, но в каждом юридическом органе (службе) она приобретает черты особенной. Узловая задача – развитие тех элементов, которые выражают несокрушимое уважение к закону и пользованию средствами и методами работы, отвечающими в полной мере и всегда требованиям законности.

Охарактеризуем процесс формирования профессиональной направленности курсантов юридического института МВД России поэтапно (на основе исследований, проводимых М.Б. Ивановой [2] и др.).

На первом этапе у курсанта-первокурсника необходимо заложить основы положительного отношения к будущей профессии, важно вызвать в нем одобрение положительного и осуждение негативного отношения.

Движущим противоречием данного этапа является противоречие между непосредственными требованиями к профессиональной деятельности сотрудника ОВД и возможностью первокурсника соответствовать этим требованиям.

Задачей второго этапа формирования профессиональной направленности личности курсантов выступает согласованность в проявлении мыслей, чувств, поведения. Для этого необходимо помочь первокурснику разобраться в их конфликте и подвести его к тому, чтобы он сам захотел научиться умениям и навыкам положительного взаимоотношения в учебной группе; чтобы на основе локализации аффективного внимания в конкретной ситуации он стремился к самостоятельному, независимому (автономному) проявлению положительного отношения как к различным видам деятельности, так и к окружающему миру.

Задачей третьего этапа формирования профессиональной направленности личности в условиях образовательных учреждений МВД выступает создание готовности проявлять нравственное отношение как понимание, сопереживание, содействие. Для этого необходимо целенаправленно акцентировать внимание курсантов именно на оттенках, характере проявлений нравственного отношения, что позволит выработать толерантность, склонность обращать внимание именно на них, способствуя аналитическому усвоению их характеристик.

На четвертом этапе формирования профессиональной направленности личности будущего сотрудника ОВД важно закрепить приобретенные умения и навыки этих проявлений. Такое закрепление приводит к пониманию, сопереживанию, содействию другим не только в благоприятных для личности условиях, но и в более сложных, где курсантам для этого необходимо приложить определенные нравственно-волевые усилия.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что в целом морально-психологические особенности сотрудника ОВД проявляются в службе как [1; 2]:

- обладание высокой морально-психологической устойчивостью при действии факторов, подталкивающих его к отступлению от моральных норм;
- понимание связи своей профессиональной деятельности и практически каждого ее элемента с вопросами морали, убежденность в необходимости достижения в ходе ее и в каждом действии не только правовых, но и высоких моральных результатов;
- стремление постоянно, в любых условиях следовать требованиям гражданского, патриотического, профессионального, человеческого долга;
- непоколебимая нацеленность на утверждение добра и справедливости, борьбу со злом и несправедливостью во имя человека, во благо России;
- знание моральных норм, убежденность в их ценности и необходимости подчинения им своего личного поведения в повседневной жизни и профессиональной деятельности на службе;
- глубокое понимание ценности человека, его достоинства, прав, интересов и жизни как высшей социальной и духовной ценности;
- умение и стремление всегда разбираться в моральных тонкостях своего профессионального поведения и действий, учитывать их при решении стоящих задач;
- обладание привычками всегда быть на высоте моральных требований и выполнять их не ради контроля, не из страха перед наказанием, а по внутренней моральной потребности;
- умение сохранять оптимальный, бодрый, здоровый морально-психологический настрой в любой ситуации.

Библиографический список

1. *Прикладная юридическая психология*. Под редакцией А.М. Столяренко. Москва, 2005.
2. Иванова М.Б. Формирование профессиональной направленности личности сотрудников органов внутренних дел. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2002; 1 (17).

References

1. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. Pod redakciej A.M. Stolyarenko. Moskva, 2005.
2. Ivanova M.B. Formirovanie professional'noj napravlenosti lichnosti sotrudnikov organov vnutrennih del. *Psihopedagogika v pravooxranitel'nyh organah*. 2002; 1 (17).

Статья поступила в редакцию. 05.05.18

УДК 371

Feofilaktov I.A., Adjunct, Military University of the Russian Defense Ministry, Lieutenant Colonel (Moscow, Russia),
E-mail: ilyfil12@yandex.ru

GUIDANCE OF SERVICE AND PLANNED FORMS OF TRAINING NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. Training and methodical instructions are conducted with the aim to assist officers, sergeants, and sometimes individual soldiers, who will act as assistants to the heads of classes, in preparation for classes. A typical technique of carrying out of educational-methodical training with the sergeants can be illustrated by the experience of the unit. Training instruction is usually combined with exercises and practical work. They are divided into preliminary, current and final. The article details the features of each of these types of instructions.

Key word: instruction, soldiers of national guard, method of training and methodical instruction.

И.А. Феофилактов, адъютант, ФГКВ ОУ ВО «Военный университет» МО РФ, подполковник, г. Москва,
E-mail: ilyfil12@yandex.ru

ИНСТРУКТИРОВАНИЕ – ВИД СЛУЖЕБНО-ПЛАНОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Учебно-методические инструктажи проводятся с целью оказания помощи офицерам, сержантам, а иногда отдельным солдатам, которые будут выступать в роли помощников руководителей занятия, в подготовке к занятиям. Типичную методику проведения учебно-методического инструктажа с сержантами можно показать на опыте подразделения. Учебное инструктирование, как правило, сочетается с упражнениями и практическими работами. Они разделяются на предварительное, текущее и заключительное. В статье подробно рассмотрены особенности проведения каждого из этих видов инструктажа.

Ключевые слова: инструктирование, военнослужащие национальной гвардии, методика проведения учебно-методического инструктажа.

Государством определен социальный заказ по формированию военно-профессиональных и профессионально-специализированных компетенций выпускника путем получения комплекса знаний, умений и навыков по руководству разведывательными подразделениями, подразделениями специального назначения в условиях мирного времени, ведения боевых действий, вооружен-

ного конфликта, режима чрезвычайного положения в сочетании с проведением мероприятий морально психологического обеспечения образовательной деятельности в учебное и вне учебное время. Объектами профессиональной деятельности будущих офицеров являются: боевая, мобилизационная готовность и служебно – боевая деятельность подразделений; боевая подго-

товка, воспитание, воинская дисциплина и морально-психологическое состояние личного состава; эксплуатация вооружения, военной техники и другого имущества подразделений; ведение ротного хозяйства; обеспечение безопасности военной службы.

В практике служебно-боевой деятельности Национальной гвардии Российской Федерации широко используется инструктирование. Его основная цель – четко определить порядок той или иной деятельности. Не допустить отклонений от принятого порядка до достижения нужных результатов. Инструктирование помогает обучаемым осознать цель и способы решения практической задачи, предупреждает не правильное действие военнослужащих и вместе с тем углубляясь, систематизирует и закрепляет изученное ими ранее по данному вопросу. Наряду с практическими рекомендациями и их кратким обоснованием, инструктирование всегда содержит в себе элемент мобилизации, побуждения воинов к действию, что способствует активизации их деятельности и оказывает положительное влияние на их обучение.

В общепедагогической и психологической литературе краткие сведения об инструктировании учащихся даны в работах А.Ф. Протопопова, Н.А. Томина, П.М. Корлякова [1, с. 9]. Основываясь на выводах работ перечисленных авторов и обобщение опыта обучения военнослужащих, в статье анализируется психолого-педагогическая природа инструктирования военнослужащих и обосновываются основные требования к нему. Процесс наставления подчиненного для совершения необходимых действий и выработки определенного поведения называется инструктированием.

Инструктирование связано с конкретным военнослужащим и поэтому не может быть шаблонным. Можно, однако, выделить четыре типа военнослужащих, которые определяют особенности инструктирования со стороны руководителя (командира):

1. Подчиненные, привыкшие к детальному инструктированию. Таким подчиненным нужно детально объяснять, что и когда делать, какие документы использовать, когда применять тот или иной способ действий, и т. д. Этот тип военнослужащих может сделать больше, чем поручено, но для этого необходимы соответствующие разъяснения руководителя. Они проявляют «творчество с разрешения». Очень чувствительны к оценке своей работы, поскольку обычно хорошо представляют, что и как ими сделано.

2. Самостоятельные подчиненные. Этот тип военнослужащих воспринимает при инструктировании только задачу, а остальному не придает особого значения. Они считают, что руководитель не в силах все предусмотреть, и поэтому исходят из конкретных условий, сложившейся обстановки, часто берут на себя смелость действовать вопреки наставлениям руководителя ради лучшего выполнения задачи.

3. Беспокойные исполнители. Они отличаются тем, что после первого инструктирования начинают постоянно беспокоить руководителя по поводу выполнения задачи. Бесконечные объяснения и пояснения настолько увеличивают нагрузку руководителя, что он «наказывает себя» за выбор исполнителя. Таких исполнителей опытный руководитель старается воспитывать, направляя их энергию и беспокойство в нужное русло.

4. Подчиненные, плохо воспринимающие задания. Они обычно слушают, не вникая в суть задания, поэтому выполняют то, что им показалось необходимым. При их инструктировании используется метод «обратной связи» (как понято задание) и какой-либо из методов контроля исполнения.

Инструктирование во всех случаях должно быть целеустремленным, гибким, отвечающим потребностям учебно-боевой деятельности военнослужащих. Упор здесь делается на практически действенную сторону вопроса, на то, как действовать, чтобы получить необходимый результат. При таком подходе имеющейся у военнослужащих представлений и понятия выступают в качестве ориентира, указывается кратчайший путь решения задачи. Во многих случаях инструктирование включает в себя элементы проверки готовности военнослужащих к выполнению поставленной задачи. Такая проверка осуществляется пу-

тем опроса или путем наблюдения за действием подчиненных. Если во время проверки выясняется, что военнослужащие в силу каких-либо причин не подготовлены к необходимым действиям, то принимаются меры для устранения выявленных недочетов. Проверка теоретических знаний и практических навыков военнослужащих и сотрудников по требованиям безопасности проводится в форме зачета. В случае неудовлетворительно показанных знаний повторную проверку назначают не позднее одного месяца со дня предыдущей проверки.

Обучаемые обычно активно воспринимают содержание инструктажа, т. к. рассматривает его как средство помощи в практической работе. Однако их активность заметно снижается, если офицер затягивает инструктирование, повторяется, подробно говорит об уже известном, анализ недостатков-нудными поучениями [2, с. 4].

По назначению инструктирование разделяется на служебное инструктирование перед нарядом, дежурством), учебно-методическое (инструктаж военнослужащих перед занятиями или учениями) и учебное.

Учебно-методические инструктажи проводятся с целью с целью оказания помощи офицерам, сержантам, а иногда отдельным солдатам, которые будут выступать в роли помощников руководителей занятия, в подготовке к занятиям. Типичную методику проведения учебно-методического инструктажа с сержантами можно показать на опыте подразделения. На инструктирование затрачивается не более 30 минут. Учебное инструктирование, как правило, сочетается с упражнениями и практическими работами. Они разделяются на предварительное, текущее и заключительное [3].

Предварительное инструктирование проводится перед упражнениями (практическими действиями) и носит, как правило, коллективный характер. Его цель: во-первых, дать общие указания войнам о предстоящей работе, во-вторых, выделять те моменты, которые являются наиболее важными, предупредить ошибки обучаемых, в-третьих, вызвать у них уверенность в свои силы, в необходимость и возможность выполнения поставленной задачи. В результате предварительного инструктирования воины осознают задачи и характер предстоящей работы.

Текущее инструктирование проводится в ходе упражнения и практических работ или со всеми обучаемыми или с частью из них или индивидуально. Его назначение помочь военнослужащим преодолеть возникшие у них трудности и предупредить ошибку. Содержание и форма текущего инструктирования всегда обусловлена характером и условиями служебно-боевой деятельности Национальной гвардии Российской Федерации. Она может понадобиться военнослужащим в любое время и осуществляться в самых неожиданных ситуациях.

Следовательно, во время текущего инструктирования офицер излишне не вмешивается в деятельность подчиненного. Он побуждает обучаемого проанализировать сложившуюся ситуацию, припомнить, как нужно работать самостоятельно принять требуемое решение. Это создает благоприятные условия для развития у военнослужащих самостоятельности, творческого мышления, умения мобилизовать свои силы для преодоления трудностей.

Цель заключительного инструктирования – подвести итоги проделанному, раскрыть достижения и неудачи, выявить причины последних, указать меры по их предупреждению, а также по исправлению допущенных ошибок. Отмечая все положительное, что достигли военнослужащие во время практической работы, и уделяя внимание анализу допущенных ошибок, офицер еще раз инструктирует всю группу. Заключительный инструктаж помогает каждому обучаемому критически оценить свои знания, навыки, и умения, понять, чему он уже научился и на что ему необходимо обратить внимание.

Методически правильно проводимое инструктирование способствует лучшему усвоению знаний и овладениями практическими навыками, оказывает большое влияние на деятельность военнослужащих в процессе практических работ и упражнений, на формирование у них положительных качеств.

Библиографический список

1. Корляков П.М. Инструктаж как метод трудового обучения. *Советская педагогика*. 1963; 8: 71 – 73.
2. Федак Е.И., Фандюшин А.Н. Основные научные подходы к исследованию педагогического взаимодействия командиров с военнослужащими контрактной службы подразделений внутренних войск МВД России. *Мир образования – образование в мире*. 2016; 2.
3. Феофилактов И.А. Анализ научной проблематики повышения эффективности служебно-плановых форм обучения военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации. *Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации*. Москва, 2017.

References

1. Korlyakov P.M. Instruktsiia kak metod trudovogo obucheniia. *Sovetskaya pedagogika*. 1963; 8: 71 – 73.
2. Fedak E.I., Fandyushin A.N. Osnovnye nauchnye podhody k issledovaniyu pedagogicheskogo vzaimodejstviia komandirov s voennosluzhaschimi kontraktnoj sluzhby podrazdelenij vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire*. 2016; 2.
3. Feofilaktov I.A. Analiz nauchnoj problematiki povysheniia effektivnosti sluzhebno-planovyh form obucheniia voennosluzhaschih nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Napravleniia i perspektivy razvitiia obrazovaniia v voennykh institutakh vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 05.06.18

УДК 351.851

Tsibikov V.A., Adjunct, Department of Pedagogy of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Yekaterinburg, Russia), E-mail: rleah@yandex.ru

IMPROVEMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF ACTORS FOR ADVOCACY IN THE UNIT. Presenting an important area of work with the personnel, the information and propaganda work provides for the implementation of a set of tasks for the training, education and development of the identity of servicemen. In the presence of laid in promotional events large raising, training and educational capacity there is insufficient level of professional training of officers to its conduct. The development and implementation of the military practice of a comprehensive methodology of information and propaganda work involves the training of military personnel to use it at four levels – personal, military units, on the scale of the military unit and the military garrison.

Key words: pedagogical support, information and propaganda work, military professional training, general technique, private technique.

V.A. Циби́ков, адъюнкт, каф. педагогики, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Екатеринбург, E-mail: rleah@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СУБЪЕКТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКОЙ РАБОТЫ В ВОИНСКОЙ ЧАСТИ

Представляя важное направление работы с личным составом информационно-пропагандистская работа предусматривает реализацию комплекса задач по обучению, воспитанию и развитию личности военнослужащих. При наличии заложенного в информационно-пропагандистских мероприятиях большого воспитывающего, обучающего и развивающего потенциала налицо недостаточный уровень профессиональной подготовки должностных лиц к её проведению. Разработка и внедрение в войсковую практику комплексной методики информационно-пропагандистской работы предполагает обучение военных кадров её использованию на четырёх уровнях – личностном, уровне воинских подразделений, в масштабе воинской части и военного гарнизона.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, информационно-пропагандистская работа, военно-профессиональное обучение, общая и частная методика.

Комплексное планирование и выполнение мероприятий педагогического информационно-пропагандистской работы на всех её уровнях – личностном, подразделении, воинской части и военного городка имеет немаловажное значение. Качество проведённых мероприятий находится в зависимости от уровня методической подготовки её субъектов – должностных лиц воинской части, имеющих в подчинении личный состав и (или) обладающих распорядительными полномочиями, от их умений доносить «богатое идейное содержание до сознания каждого слушателя, передавать глубокие, разносторонние теоретические знания другим. Такое умение вырабатывается в процессе практики пропагандистской работы после глубоко и всестороннего изучения её методических основ» [1].

Методическая подготовка офицеров осуществляется:

- в рамках проведения профессионально-должностной подготовки. Профессионально-должностная подготовка в воинской части планируется на год и разрабатывается отдельным приложением к плану подготовки воинской части на учебный год;
- в ходе целевых ежемесячных инструкторско-методических занятий и при проведении сборов в подготовительные периоды к новым периодам обучения.

Основными задачами методической подготовки офицеров к педагогическому обеспечению информационно-пропагандистской работы в части следует отнести:

- формирование и согласование единых подходов к проведению информационно-пропагандистской работы в рамках военно-педагогического процесса в части и военном городке (местном гарнизоне);
- определение состава учебно-материальной базы информационно-пропагандистской работы и умелое её использование;
- проверку сформированности знаний, умений и навыков офицеров по проведению информационно-пропагандистских мероприятий, анализ и доведение передового опыта информационно-пропагандистской работы.

В программу методической подготовки офицерского состава следует отнести обучение военных кадров общей методике

информационно-пропагандистской работы и частным методикам. Общая методика разрабатывает и исследует возможности соблюдения принципов, которые в равной степени относятся ко всем формам информационно-пропагандистской работы: доступность, яркость, убедительность, ясность, чёткость, наглядность, систематичность в доведении информации. Структура общей методики информационно-пропагандистской работы представляет собой следующие шесть элементов:

1. Основные направления и принципы, установленные программными документами Министерства обороны Российской Федерации (Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [2], Стратегия социального развития Вооружённых Сил Российской Федерации на период до 2020 г. [3]), определяющие идейное содержание информационно-пропагандистских мероприятий.
2. Организация и планирование информационно-пропагандистской работы, включающая предварительный анализ её состояния.
3. Формы и методы проведения информационно-пропагандистских мероприятий.
4. Организация взаимодействия в интересах проведения информационно-пропагандистских мероприятий.
5. Материально-техническое и (или) социологическое обеспечение информационно-пропагандистской работы.
6. Педагогический анализ эффективности информационно-пропагандистской работы.

Частные методики, опираясь на принципы и структуру общей методики, разрабатывают и развивают наиболее эффективные способы, приёмы и средства проведения информационно-пропагандистских мероприятий на трёх её уровнях. К частным методикам информационно-пропагандистской работы следует отнести методики в составе трех групп по уровням проведения мероприятий.

Первая группа методик – методики, используемые при проведении информационно-пропагандистских мероприятий на уровне личность- подразделение:

- методика оценки ориентированности учебной группы (подразделения) на неофициальные источники информации;
- методика оценки информационных потребностей военнослужащих;
- методика организации и проведения общественно-государственной подготовки;
- методика организации и проведения различных видов информирования (политическое, боевое, правовое, военно-техническое и пр.);
- методика организации и проведения воспитательной работы с военнослужащими (проходящими военную службу по призыву);
- методика информационно-пропагандистского сопровождения занятий по боевой подготовке и развития состязательности среди расчётов, отделений, экипажей в составе одного подразделения с использованием средств наглядной агитации;
- методика изучения (формирования) коллективного мнения личного состава подразделения;
- методика проведения общих собраний с личным составом;
- методика выступления перед строем (обращение командира к личному составу).

Вторая группа методик – методики, используемые при проведении информационно-пропагандистских мероприятий в масштабе воинской части:

- методика проведения Единых дней информирования;
- методика проведения митингов;
- методики проведения воинских ритуалов и почитания воинских традиций, мероприятий, связанных с проведением Дней воинской славы и памятных дней России;
- методика прямого обращения командира к личному составу;
- методика информационно-пропагандистского сопровождения жизнедеятельности воинской части с использованием телерадиоцентров и военных средств массовой информации;
- методика информационно-пропагандистского сопровождения жизнедеятельности воинской части с использованием средств наглядной агитации.

Третья группа методик – методики, используемые при проведении информационно-пропагандистских мероприятий в масштабе военного городка или местного гарнизона. К ней относятся:

- методики проведения воинских ритуалов и почитания воинских традиций, мероприятий, связанных с проведением Дней

воинской славы и памятных дней России в составе местного гарнизона;

- методика организации и проведения информационно-агитационных акций (работа демонстрационных площадок) для гражданского населения;
- методика проведения совместных конференций с органами государственной власти и местного самоуправления, общественными и религиозными организациями;
- методика изучения общественного мнения населения военного городка (местного гарнизона) путём проведения опросов (Интернет-опросов).

Немаловажное значение имеет обучение методике оценки качества проведения информационно-пропагандистской работы на основе анализа следующих показателей:

1. Основные:

- уровень ориентированности личного состава на государственную и общественно значимую информацию;
- уровень подверженности влиянию альтернативных (неофициальных) источников информации;
- оценка подразделения (воинской части) по результатам сдачи предмета «общественно-государственная подготовка»;
- оценка содержания общественного мнения в военном городке и коллективного мнения подразделения (воинской части) относительно хода и результатов выполнения задач, решаемых подразделением или воинской частью.

2. Факультативные:

- уровень методической подготовки офицерского состава к проведению информационно-пропагандистской работы;
- наличие и комплектность учебно-материальной базы (учебные пособия, наглядные пособия по изучаемым темам, тетради с конспектами проведённых занятий, комплекты карты, мультимедийные средства, наглядная агитация).

Таким образом, методическая подготовка офицеров части к педагогическому обеспечению информационно-пропагандистской работы реализуется в рамках двух структурных компонентов: первый компонент – формирование у офицерского состава знаний, умений, навыков информационно-пропагандистской работы в воинской части;

второй компонент – формирование у офицерского состава знаний, умений, навыков информационно-пропагандистской работы вне воинской части.

Библиографический список

1. *Информационно-пропагандистская работа среди иностранных пассажиров в гражданской авиации*: сборник материалов. Москва, 1978.
2. *Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года*. Available at: <https://rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html>
3. *Стратегия социального развития Вооружённых Сил Российской Федерации на период до 2020 года*. Available at: <http://sc.mil.ru/social/strategy.htm>

References

1. *Informacionno-propagandistskaya rabota sredi inostrannyh passazhirov v grazhdanskoj aviacii*: sbornik materialov. Moskva, 1978.
2. *Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda*. Available at: <https://rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html>
3. *Strategiya social'nogo razvitiya Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Available at: <http://sc.mil.ru/social/strategy.htm>

Статья поступила в редакцию 12.06.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 612.821.017.2-05

Bartosh O.P., Cand. of Sciences (Biology), researcher, Scientific Research Center "Arktika" FEB RAS, (Magadan, Russia), E-mail: olga_bartosh@inbox.ru

Bartosh T.P., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, leader researcher, Scientific Research Center "Arktika" FEB RAS, (Magadan, Russia), E-mail: tabart@rambler.ru

FEATURES OF MENTAL ADAPTATION IN STUDENTS OF SCHOOLS WHO ARE BROUGHT UP IN FAMILIES AND BOARDING INSTITUTIONS. Effective mental adaptation during adolescence is one of the prerequisites for successful psychosocial and professional adaptation. The purpose of the study is to study the level of anxiety and neuropsychic adaptation of boys and girls – students of vocational schools aged 16-18 (n = 34), brought up in families and former inmates of boarding schools. The work states that the highest level of anxiety and neuropsychic adaptation is found in orphan girls, which is a high risk of mental health and psychosocial adaptation, and as a consequence, unsuccessful integration into society. The most psychologically stable group is young men who are brought up in families.

Key words: anxiety, neuropsychic adaptation, students, inmates of boarding schools.

О.П. Бартош, канд. биол. наук, научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика» ДВО РАН, г. Магадан, E-mail: olga_bartosh@inbox.ru

Т.П. Бартош, канд. биол. наук, доц., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра «Арктика» ДВО РАН, г. Магадан, E-mail: tabart@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩ, ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ

Эффективная психическая адаптация в период юношеского возраста представляет собой одну из предпосылок к успешной психосоциальной и профессиональной адаптации. Целью нашего исследования было изучение уровня тревожности и нервно-психической адаптации юношей и девушек–студентов профессиональных училищ возрастом 16–18 лет (n=34), воспитывающихся в семьях, и бывших воспитанников интернатных учреждений. Установлено, что наивысший уровень тревожности и нервно-психической адаптации обнаружен у девушек-сирот, что является высоким риском нарушения психического здоровья и психосоциальной адаптации, и как следствие, неуспешной интеграции в общество. Наиболее психологически устойчивой группой являлись юноши, воспитывающиеся в семьях.

Ключевые слова: тревожность, нервно-психическая адаптация, студенты, воспитанники интернатных учреждений.

Проблема психической адаптации представляет собой важную область научных знаний, расположенную на стыке различных отраслей и является необходимой для комплексного изучения человека. Изучение раннего юношеского возраста всегда является актуальной темой, так как именно в этот возрастной период начинается формироваться личность, как активный субъект общества. На процессы социально-психологической адаптации оказывают влияние многие факторы: общество, семья, сверстники, учебные и профессиональные организации и другое [1; 2]. Способность к адаптации имеет индивидуальный характер, зависит от социального опыта, возможностей организма и психики. Нервно-психическая адаптация предполагает подстройку нервно-психической организации индивида в соответствии с требованиями среды и является важным критерием социально-психологической адаптированности [3].

Характерными негативными чертами раннего юношеского периода являются беспокойство, тревога, раздражительность, депрессии, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность, ролевая и личностная неопределённость, которые повышают возможность появления психических травм и

отклоняющегося от нормы поведения [4; 5; 6; 7]. В ранней юности отмечен самый высокий уровень тревожности во всех сферах общения [2; 6].

Известно, что дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье, что приводит к дисгармонии отношений личности с окружающей средой, агрессивному поведению, и в итоге, затрудняет социализацию воспитанников детского дома [1; 8; 9; 10; 11; 12]. Так, у мальчиков из негативных факторов можно выделить: нетерпеливость, слабый волевой контроль, игнорирование социальных требований, проявление импульсивных, возбудимых реакций. Наблюдается недостаточная степень психологической гибкости при попадании в новые жизненные условия. Девочки отличаются склонностью к ригидности, достаточно упрямы и требовательны. В общении они обидчивы, ревнивы, эгоцентричны и редко идут на компромисс [9]. Отсутствие позитивных детско-родительских отношений у воспитанниц интерната, инфантилизм, низкий уровень базового доверия к миру, проявляющийся высокой тревожностью, слабая социальная интеграция, склонность

к немотивированной агрессии, маскулинизация поведения, грубость, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка и прочее способствуют высокому риску девиантного материнства [8]. Так как многие авторы отмечают, что модели гендерного поведения девочек из интерната построены по принципу гиперкомпенсации, можно предположить, что у них могут иметь место неконструктивные мотивы рождения ребёнка [13; 14].

Ведущей деятельностью юношеского возраста становится учебно-профессиональная [4], поэтому эффективная психическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной профессиональной деятельности и дальнейшей жизни в целом.

В связи с вышесказанным становится очевидным, что исследование психической адаптации и уровня тревожности как личностного свойства, обуславливающего поведение человека, представляется неотъемлемой частью психологии человека, особенно в таком возрасте, как юношество. Выявление учащихся, нуждающихся в психологической поддержке, для своевременной помощи в формировании психолого-социальных навыков в развитии и освоении навыков саморегуляции, выработке индивидуальных эффективных моделей поведения, формировании устойчивой положительной самооценки с учётом разных условий воспитания и взросления актуально для взрослеющей личности и общества в целом.

Целью нашего исследования было изучение уровня тревожности и нервно-психической адаптации студентов, воспитывающихся в семьях и бывших воспитанников интернатных учреждений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Были исследованы студенты мужского и женского пола профессионально-технических училищ г. Магадана в возрасте 16 – 18 лет. I группа – студенты-выпускники интернатных учреждений (дети-сироты и социальные сироты, 16 человек, возраст $17,2 \pm 0,2$); II группа – студенты, воспитывающиеся в семьях, 18 человек, возраст $17,5 \pm 0,1$).

В исследовании использованы стандартизированные методики. Уровень тревожности определяли по Шкале самооценки Спилбергера-Ханина [15]. Определяли уровень тревожности в данный момент – ситуативную тревожность как состояние (СТ), и личностную тревожность (ЛТ) как устойчивую характеристику человека. Оценка результатов: до 30 баллов – низкая тревожность, от 31 до 45 – умеренная тревожность, 46 и более – высокая тревожность. Шкалой НПА (нервно-психическая адаптация) определяли наличие невротических и неврозоподобных симптомов в эмоционально-аффективной сфере. Шкала содержит 26 вопросов. Итоговая оценка соотносится с основными категориями шкалы адаптации, определяя место индивидуума на континууме нервно-психической адаптации (разработана в институте им. Бехтерева г. Санкт-Петербург) [3]. Более 30 баллов по шкале

НПА соответствуют неблагоприятным прогностическим признакам нарушения нервно-психической адаптации.

Статистическая обработка данных проведена с использованием лицензионного пакета прикладных программ Excel-97 и Statistica-6.0. Для каждого изучаемого параметра вычислялись среднее арифметическое (M), ошибка репрезентативности средней ($\pm m$). Различия показателей оценивали методом вариационной статистики с применением непараметрического критерия для независимых выборок (U-критерий Манна-Уитни).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В табл. 1 представлены данные группы I (юноши и девушки, воспитывающиеся вне семьи) и группы II (юноши и девушки, воспитывающиеся в семье) по показателям уровня тревожности и нервно-психической адаптации.

Таблица 1

Сравнительные показатели уровня тревожности и нервно-психической адаптации у студентов, воспитывающихся вне семьи и в семье (M \pm m)

Показатель, балл	Обследуемые группы	
	группа I девушки и юноши, воспитанники интернатов (n=16)	группа II девушки и юноши, воспитывающиеся в семье (n=18)
Ситуативная тревожность	24,5 \pm 2,3	24,5 \pm 2,0
Личностная тревожность	42,0 \pm 2,0	37,1 \pm 2,0
Нервно-психическая адаптация	37,3 \pm 5,4	25,5 \pm 4,0*

Примечание: * – статистически значимые различия между группами при $p < 0,05$;

Показатель уровня СТ в группах I и II не отличается и соответствует низкой тревожности и указывает на то, что в момент исследования испытуемые находились в комфортных условиях (табл. 1). Показатель ЛТ в группах I и II соответствуют уровню умеренной тревожности. Показатель НПА в группе I значимо выше ($p < 0,05$) и указывает на то, что юноши и девушки данной группы находятся в состоянии психической дезадаптации, и согласуется с данными других авторов [8; 9].

Известно, что женщины обычно более тревожны и чаще испытывают страх, чем мужчины [2; 4; 6]. Исследование гендерных особенностей показателей уровня тревожности и нервно-психи-

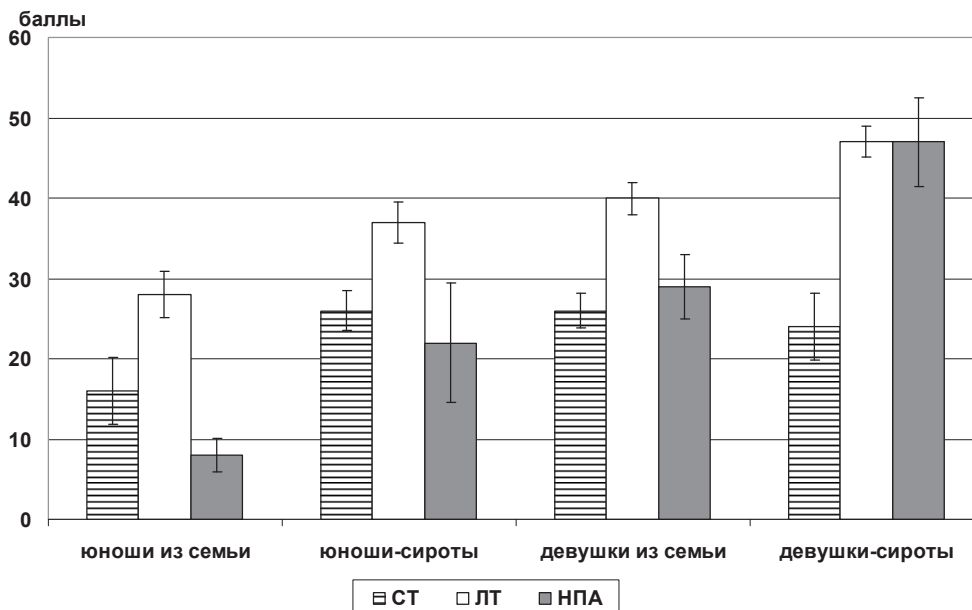


Рис. 1. Сравнение показателей уровней тревожности и нервно-психической адаптации юношей и девушек, воспитывающихся в семье и вне семьи (M \pm m)

Примечание: СТ – ситуативная тревожность; ЛТ – личностная тревожность; НПА – нервно-психическая адаптация

ческой адаптации студентов, воспитывающихся в семье и вне семьи представлены на диаграмме (рис. 1). Так, у юношей-студентов, воспитывающихся в семье, показатель НПА составил $8,0 \pm 2,1$ баллов и указывает на психическое здоровье и оптимальную адаптацию. У девушек, воспитывающихся в семье, этот показатель значимо выше ($p < 0,01$) – $29,0 \pm 4,0$ балла и говорит о напряжении в сфере нервно-психической адаптации. Уровень ЛТ так же значимо выше у девушек ($p < 0,01$) (рис. 1).

В группе студентов, бывших воспитанников интернатных учреждений, также наблюдаются гендерные отличия показателей: уровень ЛТ и НПА у девушек-сирот значимо выше ($p < 0,01$), чем у юношей-сирот (рис. 1). Причём показатели девушек свидетельствовали о высоком уровне личностной тревожности и нервно-психической неустойчивости.

Таким образом, у обследуемых девушек, независимо от условий воспитания, наблюдается более высокая тревожность, чем у юношей, а также выраженное нарушение нервно-психической адаптации, особенно у студенток-сирот. Так, если у студентов, воспитывающихся в семьях, уровень ЛТ и НПА находятся на границе, необходимой для оптимального уровня активности личности, то у студенток, воспитывающихся в интернатных учреждениях, эти значения значительно превышают допустимые показатели и указывают на напряжение в эмоциональной сфере.

При сравнении показателей юношей разных групп заметно (рис. 1), что у студентов-сирот значения СТ, ЛТ и НПА статистически значимо выше ($p < 0,05$). В итоге, можно говорить, что студенты обоего пола, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, имеют значимые отличия характеристик личности в эмоциональной сфере, проявляющиеся в высокой тревожности, психической напряжённости, нарушении нервно-психической адаптации, невротизации, по сравнению со сверстниками из семей.

В целом, наши данные согласуются с исследованиями других авторов, которые указывают на выраженность личностной тревожности и невротизации у выпускников школы-интерната по сравнению с «домашними» [1; 2; 16].

Специфические требования адаптации к условиям интерната, совокупность различного рода деприваций – сенсорной, двигательной, эмоциональной, социальной и других, среди которых центральное место занимает депривация детско-родительских

отношений, развивают качественно иные психологические характеристики личности, чем у детей, воспитывающихся в семье, что ведёт к неблагоприятной интеграции в общество [1; 2; 1; 11; 12; 16]. Таким образом, более высокая тревожность вызывает большее дезорганизующее влияние, может неблагоприятно сказываться на их психическом состоянии и социальной адаптации в целом.

У детей, воспитывающихся в семье, значительно больше внутренних ресурсов личности, которые способствуют эффективной самоактуализации: меньшая конформность и зависимость от социума, преобладание опоры на поддержку внутри собственной личности, что способствует внутреннему самоконтролю, принятию ответственности за своё поведение и за себя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне личностной тревожности и показателя нарушения нервно-психической адаптации ($p < 0,05$) у студентов девушек и юношей, воспитанников интернатных учреждений, что влечёт за собой нарушения поведенческой интеграции и всеобщей дезорганизации психики. Однако если юноши-сироты относятся к умеренно тревожным личностям, то девушки-сироты являются высокотрвожным. Показатель нервно-психической адаптации у девушек-сирот указывает на нарушение у них психической адаптации и наличие невротизации. Поэтому мы можем говорить, что девушки-сироты являются наиболее уязвимой категорией лиц по нарушению психического здоровья и интеграции в общество. Наиболее психологически устойчивой группой среди всех испытуемых можно выделить юношей, воспитывающихся в семьях.

Нарушение нервно-психической адаптации и наличие высокой тревожности в раннем юношеском возрасте могут привести к использованию средств компенсации (алкоголь, наркотики, преступное поведение), что влечёт за собой возникновение девиантных форм поведения, бродяжничества, проституции, воспроизведения социального сиротства. Поэтому, крайне важно, вовремя проводить целенаправленные профилактические и психокоррекционные работы по предупреждению усугубления негативных тенденций в повышении тревожности и отклонений в развитии нарушения психической адаптации.

Библиографический список

1. Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. *Воспитание и развитие детей в детском доме*. Москва: Академия. 1996.
2. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Санкт-Петербург, Питер: 2000.
3. Гурвич И.Н. Тест нервно-психической адаптации. *Вестник гипнологии и психотерапии*. 1992; 3: 46 – 53.
4. Кон И.С. *Психология ранней юности: Книга для учителей*. Москва: Просвещение, 1989.
5. Eccles J., Midgley C., Wigfield A. et al. Development during adolescence. *American Psychologist*. 1993; 48: 90 – 101.
6. Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В. Нарушения в психоэмоциональной сфере у старшеклассников Магадана. *Вестник СВНЦ ДВО РАН*. 2011; 4: 24 – 29.
7. Fritz G. Child, adolescent depression distinct from the adult version. *The Brown University Child and Adolescent*. Behavior Letter. 1995; 11: 1 – 3.
8. Бобылева И.А. *Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот*: монография. Москва: БФ «Расправь крылья!», 2016.
9. Ларин А.Н. Личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как критерий формирования активной жизненной позиции и успешной социальной адаптации. *Психология и право*. 2016; Т. 6. № 2: 107 – 119.
10. Чухрова М.Г., Буркова А.В. Анализ психической сферы дошкольников с задержкой психического развития, проживающих в условиях детского дома. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5(24): 190 – 193.
11. Shulga T.I., Savchenko D.D., Filinkova E.B.. Psychological Characteristics of Adolescents Orphans with Different Experience of Living in a Family. *International journal of environmental and science education*. 2016; V. 11, N. 17: 10493 – 10504.
12. Asif A. Self-Esteem and Depression among Orphan and Non-Orphan Children Published By: MedCrave Group LLC, Dubai-UAE, 2017.
13. Гудкова Т.В., Гудкова Е.В. Особенности формирования родительской сферы личности у будущих матерей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. *Молодой учёный*. 2014; 3: 778 – 784.
14. Шубина А.С. Особенности формирования родительской сферы личности у детей, воспитывающихся в условиях детского дома. *Перинатальная психология и психология родительства*. 2008; 1: 92 – 99.
15. Ханнин Ю.Л. *Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. 1976.
16. Рязанцева О.Г., Кузнецова Т.А. Физическое и эмоциональное развитие воспитанников школы-интерната. *Вопросы диагностики в педиатрии*. 2012; Т. 1; № 2: 31 – 33.

References

1. Muhina V.S. Osobennosti razvitiya lichnosti detej, vospityvayuschisya v internatnyh uchrezhdeniyah. *Vospitanie i razvitie detej v detskom dome*. Moskva: Akademiya. 1996.
2. Prihozhan A.M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika*. Sankt-Peterburg, Piter: 2000.
3. Gurvich I.N. Test nervno-psihicheskoy adaptatsii. *Vestnik gipnologii i psihoterapii*. 1992; 3: 46 – 53.
4. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti: Kniga dlya uchitelej*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
5. Eccles J., Midgley C., Wigfield A. et al. Development during adolescence. *American Psychologist*. 1993; 48: 90 – 101.
6. Bartosh T.P., Bartosh O.P., Mychko M.V. Narusheniya v psiho'emotsional'noj sfere u starsheklassnikov Magadana. *Vestnik SVNC DVO RAN*. 2011; 4: 24 – 29.
7. Fritz G. Child, adolescent depression distinct from the adult version. *The Brown University Child and Adolescent*. Behavior Letter. 1995; 11: 1 – 3.

8. Bobyleva I.A. *Social'no-pedagogicheskaya podderzhka vospitannikov i vypusnikov organizacij dlya detej-sirot*: monografiya. Moskva: BF «Rasprav' kryl'ya!», 2016.
9. Larin A.N. Lichnostnye osobennosti detej, vospityvayuschih v usloviyah detskogo doma, kak kriterij formirovaniya aktivnoj zhiznennoj pozicii i uspehnoj social'noj adaptacii. *Psihologiya i pravo*. 2016; T. 6. № 2: 107 – 119.
10. Chuhrova M.G., Burkova A.V. Analiz psichicheskoy sfery doskol'nikov s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya, prozhivayuschih v usloviyah detskogo doma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5(24): 190 – 193.
11. Shulga T.I., Savchenko D.D., Filinkova E.B.. Psychological Characteristics of Adolescents Orphans with Different Experience of Living in a Family. *International journal of environmental and science education*. 2016; V. 11, N. 17: 10493 – 10504.
12. Asif A. Self-Esteem and Depression among Orphan and Non-Orphan Children Published By: MedCrave Group LLC, Dubai-UAE, 2017.
13. Gudkova T.V., Gudkova E.V. Osobennosti formirovaniya roditel'skoj sfery lichnosti u buduschih materej, okazavshih v trudnoj zhiznennoj situacii. *Molodoj uchenyj*. 2014; 3: 778 – 784.
14. Shubina A.S. Osobennosti formirovaniya roditel'skoj sfery lichnosti u detej, vospityvayuschih v usloviyah detskogo doma. *Perinatal'naya psihologiya i psihologiya roditel'stva*. 2008; 1: 92 – 99.
15. Hanin Yu.L. *Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoj i lichnostnoj trevozhnosti Ch.D. Spilbergera*. 1976.
16. Ryazanceva O.G., Kuznecova T.A. Fizicheskoe i emocional'noe razvitiye vospitannikov shkoly-internata. *Voprosy diagnostiki v pediatrii*. 2012; T. 1; № 2: 31 – 33.

Статья поступила в редакцию 17.05.18

УДК 159

Gadaborsheva Z.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

COMMUNICATIONS PROFESSIONAL ATTITUDES AND SELF-ESTEEM OF PSYCHOLOGY STUDENTS. The choice of profession is an important decision that should be made by everyone at the student age, based on the existing self-esteem. Every individual needs acceptance, wants to be appreciated, approved of his actions. One of the ways to achieve this is to choose a profession that would distinguish it and bring emotional satisfaction. With the growing professionalism of the professional view is changed. It increases due to the acquisition of new signs of addiction to the profession that imposes new requirements on an individual, a future specialist.

Key words: self-esteem, psychology students, professional performances, professional orientation.

З.И. Гадаборшева, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и дошкольной психологии, ЧГПУ, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Выбор профессии – важное решение, которое нужно принять каждому человеку в студенческом возрасте, опираясь на существующую самооценку. Каждому индивиду необходимо признание окружающих, хочется, чтобы его ценили, одобряли его поступки. Один из способов достижения этого – выбрать профессию, которая бы выделяла его и приносила эмоциональное удовлетворение. С ростом профессионализма профессиональное представление изменяется. Оно увеличивается за счёт приобретения новых признаков склонности к профессии, что предъявляет новые требования к индивиду – будущему обладателю профессии; изменяются сами методы оценивания себя как профессионала. Для представления о своём профессиональном выборе необходимо, чтобы профессиональные требования соответствовали возможностям индивида. В ином случае в самосознании человека образуется негативный опыт жизни, формируются своеобразные формы решения встающих перед ним проблем – уход от них, или нерешение и т. д.

Ключевые слова: самооценка, студенты-психологи, профессиональные представления, профессиональная направленность.

Интерес к изучению феномена профессионального представления обусловлен переменами в современном общественном строе, сменой направленности в организации трудовой деятельности на предприятиях: усилением значения личностного фактора, увеличением потребности в высокопрофессиональных сотрудниках. Профессиональное представление понимается, прежде всего, как единство мотивационных составляющих: умений, потребностей, склонностей, навыков и др., связанных с выбранной профессиональной деятельностью, желание посвятить ей своё время. Профессиональное представление представляет собой интеграцию образовательного назначения и определяется предметом профессиональной активности, в качестве которого выступает выбранный вид профессиональной деятельности, мотивы, выраженные в стремлении овладеть профессией.

Для того чтобы выбрать профессию, человек должен иметь очевидное представление о своих возможностях, основанных на желании, способностях к данному виду деятельности, и соотносить с теми требованиями, которые предъявляет профессия. Основную роль в этом играет такой психологический процесс, как самооценка, позволяющая оценить свои силы и возможности, критически рассмотреть свои сильные и слабые стороны, соотносить их с выбранным направлением в профессии.

Отечественная психология проблему самооценки решает в следующем виде: рассматривается общетеоретический и методологический контекст проблемы развития личности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.); изучается многообразие связей познания и самопознания (А.А. Бодалев, Р.А. Максимова, В.Н. Куницына и др.), связи между структур-

ными системами самопознания личности и самоотношением (Л.А. Кириллов, В.В. Столин и др.), исследуются парциальные взаимосвязи самооценок и оценок других людей (Н.Е. Анкудинова, Л.И. Липкина и др.); рассматриваются вопросы личностной саморегуляции и самосовершенствования (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, И.И. Чеснокова, Б.А. Ясько и др.).

В зарубежной психологии проблема самооценки личности просматривается в различных направлениях: интроспективном (Т. Липпс), психоаналитическом (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Г. Юнг, Э. Эриксон и др.), гуманистическом (А. Маслоу, Э. Фромм, К. Роджерс, В. Франкл и др.), диспозиционным (Г. Олпорт) и др.

«Профессиональная представленность – основное свойство профессионала, особенности механизма его намерений для пробы своих сил и способностей в выбранной профессии» [1, с. 29], это «намерение личности стать на пути препятствий и сложностей в своей работе» [2, с. 96]. Многие специалисты определяют профессиональную представленность как объединение устойчивых мотивов и эмоционально-ценностных связей, определяющих специфику профессиональной деятельности, поведения и общения личности специалиста, в содержание работы которого включается также потребность оценивать профессиональную деятельность на основе мотивации этой деятельности и наличия потребности постоянно профессионально самосовершенствоваться [3, с. 51].

Механизм профессиональной направленности включает развитие самосознания, образование системы ценностных ориентации, проектирование своего будущего, создание образов в образе идеального профессионала.

Профессиональная направленность индивида происходит на основе освоения общественно выработанных мнений об идеалах, правилах поведения и активности. Сейчас социальное направление во многом формирует профессиональную направленность индивида, его профессиональное определение, выбор через оценивание своих возможностей.

Специфические моменты самооценки, формирование Я-концепции, включающей образ «Я-профессионала», зависят от уровня согласования идеального и реального «образа-Я» и представления себя в профессии. Соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» определяет требование человека к себе. Необходимость удовлетворить своё «Я» (самоуважение, собственное значение и компетентности) должна осуществляться в проявлении самооценки индивида, при помощи которой человек познаёт и формирует своё самосознание, своё «внутреннее-Я», мотивацию.

Воплощение себя в профессии включает представление образа профессии, особенно при выборе области профессиональной деятельности. Представление о будущей профессии достаточно трудно формируется и включает эмоциональные и когнитивные части. Согласование эмоционально-оценочных компонентов с содержанием компонентов профессии делает выбор основательным и действенным. Для представления о своём профессиональном выборе необходимо, чтобы профессиональные требования соответствовали возможностям индивида. В ином случае в самосознании человека образуется негативный опыт жизни, формируются своеобразные формы решения стоящих перед ним проблем — уход от них, или нерешение и т. д.

В исследованиях З.С. Акбиева, О.П. Терновской, Л.Б. Шнейдер [4] развитие профессиональных представлений студентов-психологов в ВУЗе отмечается предшествующими и более ранними формами выражения позитивного отношения к профессии и идущими за этим отношением мотивами. Отмечено, что ведущими мотивами поступления в ВУЗ является интерес к учебному предмету и интерес к профессии. А так как общей конечной целью обучения в ВУЗе является профподготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру получения конечных обучающих целей.

Более общим подходом индивида к представлению о профессии является профессиональное становление, которое характеризуется как склонность к профессии и потребность заниматься ею. А.Г. Асмолов [5] отмечает такие свойства профессионального представления, как объективизация, специализация, сопротивление, валентность, удовлетворение, обобщение, стабильность.

Учебная направленность на профессию складывается из самооценки студентами разных видов учебного процесса, его содержательной стороны, форм, методов организации личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут согласовываться или не согласовываться с целями обучения.

Самооценку относят к основному личностному образованию, к её центру — она значительно обозначает социальную адаптацию личности, регулирует поведение и деятельность.

Самооценка при выполнении регуляторной и защитной функции влияет на поведение, деятельность и личностное развитие, её отношения к другим людям. Также самооценке отводится важная роль в становлении профессионала.

Как уже было обозначено, студенческий возраст — это возраст ранней юности и зрелости. В это время завершается созревание личности, формируется мировосприятие, устанавливаются ценностные ориентации, установки. Это время, в котором происходит переход от детства к началу самостоятельной жизни с применением соответствующего уровня ответственности, самостоятельности, возможности активно участвовать в жизни общества и своей личной жизни, к согласованному решению разных задач, профессионального определения.

Юношеский период, по Эриксону, формируется около процесса идентичности, состоящего из этапов социальных, и индивидуально-личностных выборов, идентификации, профессионального видения. Вместе с таким непредсказуемым личностным развитием, огромное место занимает именно профессиональное представление студентов, которое происходит в границах учебного процесса. Становление будущего специалиста как специалиста высокой квалификации, по мнению С.А. Дружилова, возможно только при образовании мотивационно-ценностного компонента по отношению к его профессиональному становлению [6].

Роль самооценки в профессиональном представлении отрицательно коррелирует со своей неадекватностью и неустойчивостью. В несколько малой степени, это положение выражено у начинающих, особенно во время профессиональной подготовки. По мере увеличения профессионализма на первое место выходит умение человека на основе прошлого опыта представить свои возможности в тех или иных условиях жизнедеятельности; роль же эмоционального компонента понижается и активизируется только в экстремальных случаях.

Самооценка в большинстве случаев обозначает формирование целого ряда профессионально важных качеств. Так, склонность к риску часто происходит из-за неадекватной самооценки. Но работа при принятии ответственных решений, тоже во многом определяется «позицией к риску».

В экспериментальных исследованиях Кондрацкого А.А. (Климов Е.А. [7]) выявлена связь показателей «отношение к риску» и «успешность в обучении профессии». Во всех видах неблагоприятны крайние проявления этого свойства. Высокие баллы ведут к тому, что деятельность профессионала определяется потребностями аффективного начала; типично недооценивание требований ситуации и переоценка своих возможностей. Низкие оценки говорят о боязни принятия решений, медлительности и пассивности. Причина этому — нарушение вероятного прогнозирования в деятельности. Как результат — заметное уменьшение общей эффективности.

Поверхностное впечатление от профессии, позитивные эмоции побуждают активность субъекта по поводу выбранной деятельности. В среду погружения студентов в учебно-профессиональную активность на этапе формирования профессионального направления срабатывает когнитивный компонент, образованный объединённым представлением о себе как личности и будущем профессионале. Отношение «образа-Я» и «образа профессии» отражает особенность профессионального представления, которое определяется спецификой развития общей и профессиональной самооценки личности. Самооценка характеризуется своей особенностью — представлением индивида о себе, своей Я-концепцией. Профессиональное представление показывает стойкое представление личности о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности и сформированной профессиональной Я-концепции. Образ профессионального представления входит в понимание профессиональной Я-концепции и определяется его содержанием. Профессиональную Я-концепцию обозначают как особый вид Я-концепции, включённый в представление профессионального развития личности. Исследование профессиональной Я-концепции в отечественной науке развивается с позиции психолого-акмеологического подхода в границах профессионального самосознания, включающего Я-понимание, -отношение, -поведение [8].

Постепенно существующие привычные программы привыкания к профессии в результате накопления студентами информации о данной профессии, изучения характера требований, предъявляемых профессией к личности, оценка наличия способностей с необходимыми требованиями для эффективной работы в данной сфере заменяются на новую систему регулирующих принципов, отвечающих новым условиям деятельности, что обеспечивается, по версии Е.П. Ермолаевой, чередованием стадий привыкания и приспособления [9]. Привыкание к профессиональному сообществу перестраивает логику развития профессионального представления профессии студентов. Рост интенсивного личностного развития совпадает с процессом профессионального самоопределения, в ходе которого не только формируется профессиональная направленность, но и развивается профессиональная Я-концепция личности. Она включает следующие составные части: «Образ Я», «Образ профессии» и «Образ Я в профессии». Своё конкретное выражение профессиональная Я-концепция находит в профессиональных намерениях или планах учащихся относительно выбора отрасли, профессии или специальности, функциональной пригодности личности (склонностей и способностей) и мотивационной сферы (обоснования выбора). Наше исследование предполагает, что механизм профессионального представления шире и включает социогенные потребности, ценностные представления, самооценку, интерес, готовность выбора профессии, стремление самосовершенствоваться.

Таким образом, с ростом профессионализма профессиональное представление изменяется. Оно увеличивается за счёт приобретения новых признаков личности к профессии, что

предъявляет новые требования к индивиду – будущему обладателю профессии; изменяются сами методы оценивания себя как профессионала. Расширение профессионального представления выражается в увеличении количества признаков профес-

сиональной активности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов в образе профессионала, в целом понимании себя в содержании всей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Митина Л.М. *Психология личностно профессионального развития субъектов образования*. Москва; Санкт-Петербург, 2014.
2. Прыжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва, 2016.
3. Григорьева Ю.О. Эффективные способы повышения самооценки личности студента. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 11-4: 653 – 655.
4. Акбиева З.С. *Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста*. Москва, 2014.
5. Асмолов А.Г. *Психология индивидуальности*. Москва, 2016.
6. Дружиллов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк, 2000
7. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Ростов, 2016.
8. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва, 2014.
9. Ермолаева Е.П. *Психология социальной реализации профессионала*. Москва, 2015.

References

1. Mitina L.M. *Psichologiya lichnostno professional'nogo razvitiya sub`ektov obrazovaniya*. Moskva; Sankt-Peterburg, 2014.
2. Pryazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. Moskva, 2016.
3. Grigor'eva Yu.O. 'Effektivnye sposoby povysheniya samoocenki lichnosti studenta. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016; № 11-4: 653 – 655.
4. Akbieva Z.S. *Psichologiya kar'ery i professional'no-relevantnoe povedenie specialista*. Moskva, 2014.
5. Asmolov A.G. *Psichologiya individual'nosti*. Moskva, 2016.
6. Druzhilov S.A. Stanovlenie professionalizma cheloveka kak realizaciya individual'nogo resursa professional'nogo razvitiya. Novokuzneck, 2000
7. Klimov E.A. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Rostov, 2016.
8. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva, 2014.
9. Ermolaeva E.P. *Psichologiya social'noj realizacii professionala*. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 159

Gaziyeva M.V., Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia),
E-mail: marina-gaziyeva@yandex.ru

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF STRESS AND STRESS RESISTANCE. In the scientific literature, a concept of stress is presented in different meanings as an event that violates homeostasis, as a reaction or a state of psychophysiological stress, as a transactional process – a continuous process of interaction between the individual and the environment. Each of the considered meanings of the concept of stress has a conceptual basis. At the same time different approaches to the definition of stress are rather complementary, defining a holistic picture of human behavior in the process of adaptation to changing conditions of life.

Key words: stress, trauma, distress, individual, coping strategy, adaptation, stress resistance.

М.В. Газиева, канд. психол. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный,
E-mail: marina-gaziyeva@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

В научной литературе понятие «стресс» представлено в разных значениях: как событие, нарушающее гомеостазис; как реакция или состояние психофизиологического напряжения; как трансактный процесс – непрерывный процесс взаимодействия индивида со средой. Каждое из рассмотренных значений понятия «стресс» имеет концептуальную основу. При этом различные подходы к определению стресса являются скорее взаимодополняющими, определяющими целостную картину поведения человека в процессе адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Ключевые слова: стресс, психотравма, дистресс, индивид, личность, копинг-стратегия, адаптация, стрессоустойчивость.

Согласно современным представлениям, стресс – это состояние организма, с одной стороны, лежащее в основе приспособления организма к многообразным влияниям внешней среды, а с другой стороны – фактор, способствующий нарушению психической адаптации, затрагивающий психофизиологический, психологический, социально-психологический уровни регуляции. Сущность стресса наиболее адекватно отражена в понимании стресса как неспецифических физиологических и психологических проявлений приспособительной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имея в виду в данном случае стресс в узком смысле. Неспецифические же проявления адаптивной активности при действии любых значительных для организма факторов обозначают как стресс в широком смысле. О позитивном влиянии стрессовых факторов на человека говорится в работах Г. Селье и др. [1].

Так, В.Е. Рожков отмечает, что стресс обозначает не только отрицательное напряжение, но и положительное, не только разрушение, но и созидание. Именно благодаря наличию пре-

пятствий как внутреннего, так и внешнего плана, по данным Э.И. Киршбаума, А.И. Еремеевой, формируется и развивается личность. Препятствия стимулируют активность личности, расширяют спектр связей личности с миром, делают их глубже и дифференцированнее [2].

Проблема стресса в зарубежной и отечественной психологической литературе рассматривается в рамках нескольких основных направлений, среди которых выделяют исследование стресса как события, усложняющего взаимодействие со средой, нарушающего гомеостазис; как реакции целостного организма; как трансактного процесса совладания с критическими, проблемными ситуациями [3].

Рассматривая стресс как событие, усложняющее взаимодействие со средой и нарушающее гомеостазис, понятие стресса отождествляется с понятием стрессора, под которым понимается внешний или внутренний раздражитель. Нарушение гомеостазиса возникает в зависимости от характеристик стрессора и от восприятия его организмом.

В ответ на нарушение гомеостаза организм реагирует психофизиологическими ответами или адаптивными действиями, которые являются целенаправленными и осознанными личностью.

Любая ситуация имеет субъективное значение, неповторимый личностный смысл для каждого человека. В результате то, что выступает психотравмой для одного, может восприниматься другими как рядовое житейское нейтральное событие.

Необходимым условием для исследования особенностей преодоления личностью проблемных и кризисных ситуаций, а также для оценки эффективности стресс-преодолевающего поведения является выделение соответствующих параметров для классификации стрессоров.

При рассмотрении локализации источника стресса выделяют внешние (профессиональные нагрузки, конфликтные ситуации и т. д.) и внутренние (связаны с физическим и психическим состоянием человека) стрессоры.

По качеству стрессоры могут быть физическими, психическими, социальными, хотя данное разграничение условно, поскольку любое социальное воздействие преломляется в сфере индивидуального опыта. В зависимости от уровня стрессогенности и времени, необходимого личности на реадaptацию, стрессовые события подразделяют на критические или травматические, повседневные трудности и микрострессоры, хронические стрессоры и хронические субтравматические стрессоры. Для более подробного анализа стрессовых ситуаций используются объективные и субъективные параметры. К объективным характеристикам относят степень стрессогенности (валентность), возможность контроля ситуации (контролируемость), вероятность самопроизвольного изменения ситуации (изменчивость), степень информативности факторов, определяющих понимание ситуации (неопределённость), вероятность повторения стрессовой ситуации (повторяемость).

В каждом конкретном случае при взаимодействии личности со стрессовой ситуацией интерес представляет её субъективное восприятие, основанное на особенностях личностного жизненного опыта, доминирующих переживаниях и стратегиях поведения. К субъективным параметрам относят субъективную оценку значимости ситуации (валентность), субъективную оценку способности личности контролировать стрессовую ситуацию (контролируемость), субъективную оценку вероятности того, изменится ли стрессовая ситуация самостоятельно (изменчивость), субъективную оценку неясности ситуации (неопределённость), субъективную оценку повторяемости стрессовой ситуации (повторяемость), степень личного опыта в подобных ситуациях (осведомлённость).

Установлено, что особое значение в каждом конкретном случае имеет соотношение объективных и субъективных характеристик стрессовой ситуации. Стресс рассматривают и как реакцию целостного организма на определённое событие. Известно, что теория стресса развивалась в рамках нескольких исследовательских направлений, среди которых выделяют биохимическое, психофизиологическое, психологическое и социально-психологическое [4].

В настоящее время общепризнанным является изучение стресса в контексте системной модели адаптации человека, согласно которой адаптацию рассматривают как целостную, многоуровневую (включающую биологический, психологический, социально-психологический уровни) и самоуправляемую систему, направленную на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой [5]. Нарушением устойчивости этого взаимодействия и обуславливается состояние стресса.

Традиционным стало понимание стресса как общего синдрома адаптации, представляющей собой неспецифическую реакцию организма на любой значимый раздражитель. В своем развитии неспецифическая реакция проходит три стадии: реакцию тревоги, во время которой сопротивление организма понижается («фаза шока»), а затем включаются защитные механизмы; стадию резистентности, когда организм оказывает эффективное сопротивление либо адаптируется к новым условиям; стадию истощения, в которой выявляется несостоятельность защитных механизмов и нарастает нарушение адаптации и согласованности жизненных функций.

Если у организма достаточно приспособительных возможностей (как биологических, так и психологических), то происходит эффективное реагирование на стресс, позволяющее мобилизовать организм и приумножить возможности для здорового приспособления к нему. При недостатке возможностей приспособления (адаптации) к стрессу и невозможности избежать стрессовой

ситуации возникает частичное или полное нарушение согласованности деятельности систем организма, а в ряде случаев последующая выработка патологических форм преодоления негативных последствий [6].

В связи с этим следует различать конструктивный и деструктивный стрессы, что указывает на то, что не всякий стресс является вредным. Стрессовая активация может быть положительной мотивирующей силой, улучшающей субъективное «качество жизни» – эустрессом, и ослабляющей от чрезмерного стресса – дистрессом. Вместе с тем надо учитывать, что положительные или обычные стимулы, ведущие к эустрессу, встречаются гораздо реже отрицательных и практически их значение в плане клинических и тем более патологических состояний сведено почти к минимуму.

Сведя механизмы неспецифического приспособления к изменениям уровней адаптационных гормонов в крови, хотя они имеют более сложную природу, Г. Селье не сумел избежать некоторых заблуждений [7]. Так, наиболее существенным недостатком данного факта является отрицание ведущей роли центральной нервной системы в генезе стресса. Устранить этот недостаток помогли отечественные и зарубежные учёные. Они, развивая учение о стрессе, научно обосновали и признали, что ведущая роль в генезе стресса принадлежит преимущественно симпатoadрениновой (симпатическая нервная система – мозговое вещество надпочечников – венадпочечниковые ткани) и гипоталамо-гипофизарно-адренортикартальной (гипоталамус – гипофиз – кора надпочечников) системам. Активизация симпатической нервной системы обеспечивает мобилизацию организма, готовность к действию. Наиболее важную роль по второй оси в развитии стрессовой реакции играет кортизол («гормон стресса»), который обладает катаболическим действием, стимулирует биохимические и физиологические процессы в организме.

Следует подчеркнуть, что исследования не ограничились изучением физиологических изменений в состоянии стресса. Внимание учёных было направлено на исследование когнитивных, эмоциональных, мотивационно-поведенческих реакций на стресс, которые отражают целостный и многомерный процесс адаптации человека.

Так, Ф.Б. Березин, рассматривая психическую адаптацию как многомерный процесс, затрагивающий психофизиологический, собственно психический и социально-психологический уровни регуляции, описывает клинические аспекты нарушения психической адаптации на всех уровнях: нарушение психофизиологической адаптации проявляется в изменениях психофизиологических соотношений, которые приводят к нарушениям соматического здоровья, функциональным расстройствам различных систем органов, психосоматическим заболеваниям; нарушение собственно психической адаптации проявляется в форме пограничных невротических и неврозоподобных нарушений, тревоги, эмоционального напряжения; нарушение социально-психологической адаптации связано с нарушением межличностных отношений, повышенной конфликтностью либо социальной изоляцией и поведенческой девиацией.

Р. Лазарус и Р. Лаунер рассматривают стрессовую ситуацию как результат определённых отношений между характеристиками выдвинутого требования и ресурсами человека. Качество этих отношений опосредуется через когнитивные процессы оценки. Если соотношение между требованиями и способностями кажутся человеку уравновешенными, то ситуация оценивается как вызов, что соответствует определению эустресса. Когда стрессор оценивается как вызывающий ущерб, то нарушается чувство собственной ценности и появляются такие эмоции, как печаль или гнев. Если же ситуация оценивается как опасная, то возникает тревога и страх. Стрессовые эмоции направлено мобилизуют человека и готовят к определённым действиям совладания [8].

Субъект осуществляет действие по совладанию со стрессом – копинг, основываясь на оценке значимости ситуации и ресурсов для её преодоления. Р. Лазарус даёт следующее определение копинговому действию: «Копинг – когнитивные и поведенческие усилия по управлению специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как напрягающие или превышающие ресурсы личности» [9].

Эффективность той или иной копинг-стратегии зависит от особенностей актуальной ситуации и имеющихся ресурсов. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред – в другой. Вместе с тем выделяют ряд психосоциальных факторов, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям независимо от характери-

стик этих ситуаций. К ним относят комплекс адаптивных индивидуально-типологических особенностей (копинг – компетентность, оптимизм, самоуважение, интернальный локус контроля, жизнестойкость и т. п.), а также свойства социальной сети и адекватность социальной поддержки.

А.А. Чазова и соавторы подразделяют многочисленные способы проблемно – решающего поведения на 3 типа копинг-поведения:

а) адаптивное (функциональное), которое соответствует адаптивным базовым копинг-стратегиям, направленным на решение проблем и поиск поддержки;

б) пассивное (дисфункциональное), связанное с преобладанием пассивных копинг-стратегий, что обусловлено недостатком активных копинг-стратегий и поведенческих копинг-ресурсов;

в) неустойчивое (ситуационно обусловленное), которое проявляется в диссоциации между отдельными достаточно развитыми личностно-средовыми копинг-ресурсами, базисными копинг-стратегиями и несостоятельностью самостоятельно, без активной помощи управлять своим поведением.

Некоторые авторы рассматривают стрессоустойчивость как одну из подструктур готовности человека к деятельности в напряжённых ситуациях. Готовность способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личных качеств, сохранению самоконтроля и перестройке деятельности при появлении непредвиденных препятствий. К числу условий, обуславливающих готовность человека к деятельности в напряжённых ситуациях, данные исследователи относят: содержание поставленных задач, их трудность, новизну; обстановку деятельности, мотивацию, оценку вероятности достижения цели, самооценку, нервно-психическое состояние и, кроме того, эмоциональную устойчивость к стрессовой ситуации.

В современных исследованиях стрессоустойчивость рассматривается как свойство личности, состоящее из совокупности следующих компонентов: а) психофизиологического (тип, свойства нервной системы); б) мотивационного, определяющего эмоциональную устойчивость; в) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций; г) волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации; д) профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач; е) интеллектуального – оценка требований ситуации, прогноз её возможного изменения, принятие решений о способах действий [10].

Выделяют следующие этапы в процессе развития стрессоустойчивости. Первый этап – интерпретация и оценка ситуации. Интерпретируются и оцениваются: а) требования ситуации, величина нагрузки, степень угрозы (благополучию, здоровью, авторитету и др.); б) возможности организма и личности; в) соотношение требований ситуации и возможностей человека. Кроме некоторых физиологических стрессоров все другие не действуют на человека напрямую, непосредственно воздействует образ стрессора, интерпретация стрессора, ситуации. Следующий этап в развитии стрессоустойчивости – это оценка (анализ) стрессовых изменений в своём организме. Часто «мишенью» стрессорного воздействия является какая-либо отдельная система организма или сфера личности. Начальные стрессовые сдвиги могут быть вызваны расстройством или травмой одного органа, повышенной нагрузкой на одну сферу личности (например, информационная перегрузка), потерей или изменением одной личностно значимой связи, значимого социального качества. Затем разворачиваются множественные реакции, наступают разнообразные последствия.

Наиболее важным этапом является адаптационный процесс. В нём может доминировать одно из трёх направлений: а) противодействие, б) приспособление, в) уход от стрессорного воздействия. Направленность адаптационной активности определяется, с одной стороны, природой стрессорного воздействия, спецификой ситуации, а с другой – особенностями личности, резервами организма. Адаптация к стрессовой ситуации зависит не только от мотивов и целей, свойств личности, психического состояния, но и от того, какой стрессор воздействует, какова его сила, в какую ситуацию включён человек. Личность имеет возможность выбора в реагировании, деятельности, поведении, но степень свободы выбора ограничена особенностями стрессовой ситуации.

Итак, можно сказать, что в современных исследованиях стрессоустойчивость рассматривается как интегративное свойство личности, состоящее из совокупности следующих компонентов: психофизиологического, интеллектуального, мотивационного, эмоционального, волевого, профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач. В последнее время всё большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных неблагоприятных жизненных обстоятельствах. Особое внимание занимает проблема изучения факторов стрессоустойчивости, переменных, которые определяют успешное решение сложных, критических ситуаций.

Библиографический список

1. Китаев-Смыка Л.А. *Психология стресса*. Москва, 1983.
2. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. *Психологическая защита*. Москва, 2000.
3. Перре М. *Стресс и копинг как факторы влияния*. Санкт-Петербург, 2002.
4. Кудашев А.Р. *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*. Санкт-Петербург, 2006.
5. Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А. *Совладание со стрессом: теория и психодиагностика*. Санкт-Петербург, 2010.
6. Игумнов С.А., Жебентяев В.А. *Стресс и стресс – зависимые заболевания*. Санкт-Петербург: Речь, 2011.
7. Селье Г. *Стресс без дистресса*. Москва, 1979.
8. Березин Ф.Б. *Психологическая и психофизиологическая адаптация человека*. 1988.
9. Лазарус Р. *Теория стресса и психофизиологические исследования*. Москва, 1970.
10. Бережная Н.И. *Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов*. Санкт-Петербург, 2003; 1.

References

1. Kitaev-Smyka L.A. *Psychology stressa*. Moskva, 1983.
2. Kirshbaum `E.I., Eremeeva A.I. *Psihologicheskaya zaschita*. Moskva, 2000.
3. Perre M. *Stress i koping kak faktory vliyaniya*. Sankt-Peterburg, 2002.
4. Kudashev A.R. *Psihologiya adaptacii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika*. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova E.A. *Sovladanie so stressom: teoriya i psihodiagnostika*. Sankt-Peterburg, 2010.
6. Igumnov S.A., Zhebentyaev V.A. *Stress i stress – zavisimye zabolevaniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2011.
7. Sel'e G. *Stress bez distressa*. Moskva, 1979.
8. Berezin F.B. *Psihologicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka*. 1988.
9. Lazarus R. *Teoriya stressa i psihofiziologicheskije issledovaniya*. Moskva, 1970.
10. Berezhnaya N.I. *Stressoustojchivost' operativnyh sotrudnikov tamozhennyh organov*. Sankt-Peterburg, 2003; 1.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 159.922.8

Eremitskaya I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),
E-mail: irer@inbox.ru

THE CONNECTION BETWEEN SELF-ORGANIZATION AND LEARNING MOTIVATION IN HIGHER SCHOOL AMONG YOUNG MALE AND FEMALE STUDENTS. The article sets forth the results of the research on relation between self-organization and learning motivation in higher school among first-year students. The levels of self-organization development and its six components are

defined: one personal – strong-willed efforts – and five functional: goal-setting, analysis of a situation, planning, self-checking and correction. The prevailing learning motives in higher school are brought out. The relation between the general level of self-organization, the components of self-organization and such learning motives in higher school as acquisition of knowledge and profession and obtaining the diploma, is revealed. The comparison of the results of young male and female students is carried out, and as a result it is found out that the general level of self-organization, components of self-organization and learning motives in higher school, showing an adequate choice of profession and satisfaction with it, among girls, as contrasted with young men, are more closely connected.

Key words: self-organization, self-organization components, learning motives in higher school, young men, girls.

И.А. Еремицкая, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: irer@inbox.ru

СВЯЗЬ САМООРГАНИЗАЦИИ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье излагаются результаты исследования связи самоорганизации и мотивации обучения в вузе у студентов первого курса. Определяются уровни развития самоорганизации и её шести компонентов: одного личностного – волевые усилия – и пяти функциональных: целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля и коррекции. Выявляются преобладающие мотивы обучения в вузе. Устанавливаются связи между общим уровнем самоорганизации, компонентами самоорганизации и такими мотивами обучения в вузе, как приобретение знаний, овладение профессией и получение диплома. Проводится сравнение показателей юношей и девушек, в результате которого обнаруживается, что у девушек общий уровень самоорганизации, компоненты самоорганизации и мотивы обучения в вузе, свидетельствующие об адекватном выборе профессии и удовлетворенности ею, более тесно связаны между собой, в отличие от юношей.

Ключевые слова: самоорганизация, компоненты самоорганизации, мотивы обучения в вузе, юноши, девушки.

Проблема самоорганизации студентов относится к числу тех, которые постоянно находятся в фокусе внимания педагогов и психологов. На одно из первых мест данную проблему выдвигают происходящие в настоящее время изменения целей, содержания высшего образования, требований к уровню профессиональной подготовки студентов.

Необходимость развития у обучающихся навыков самоорганизации подчёркивается и во многих нормативных документах. Так, например, в Национальной доктрине образования в РФ, устанавливающей стратегию и основные направления развития образования, говорится о том, что государство в сфере образования призвано обеспечить поддержку различных форм самоорганизации обучающихся как неотъемлемую часть всей системы образования [1]. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки бакалавров, содержащих совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ, способность к самоорганизации и самообразованию рассматривается как общекультурная компетенция, которой должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата.

Особенно актуальной проблема самоорганизации студентов становится на первом курсе их обучения в вузе, которое, как известно, отличается от обучения в школе значительным возрастанием роли самостоятельной работы студентов, что требует от вчерашних школьников умений грамотно и рационально организовывать свою учебную деятельность. И от того, насколько у студентов развиты навыки самоорганизации, насколько они мотивированы на приобретение знаний и овладение выбранной профессией, будет зависеть успешность их обучения в вузе.

С целью выявления связи самоорганизации и мотивации обучения в вузе мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 40 студентов 1 курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», из них 10 юношей и 30 девушек.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- 1) определить уровни развития самоорганизации и её компонентов;
- 2) выявить преобладающие мотивы обучения в вузе;
- 3) установить связи между общим уровнем самоорганизации, компонентами самоорганизации и мотивами обучения в вузе;
- 4) сравнить полученные результаты у юношей и девушек.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

- опросник «Диагностика особенностей самоорганизации – 39», разработанный А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации [2]. Данный опросник содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации – волевые усилия – и пяти функци-

ональных компонентов: целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля и коррекции;

- методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т.И. Ильиной [3]. Данная методика содержит три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» и направлена на выявление преобладающего мотива обучения в вузе.

В работе применялись математико-статистические методы обработки данных [4], включающие в себя вычисление описательных статистик, критерия Шапиро-Уилкса, критерия Манна-Уитни, критерия Стьюдента для независимых выборок, линейной корреляции Пирсона, ранговой корреляции Спирмена. Все расчёты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

С помощью критерия Шапиро-Уилкса мы проверили нормальность распределения количественных переменных (табл. 1).

Таблица 1

Проверка нормальности распределения по всей выборке

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Уровень самоорганизации	0,966	0,262
Приобретение знаний	0,905	0,003
Овладение профессией	0,946	0,055
Получение диплома	0,925	0,011

Установлено, что распределение переменных «Уровень самоорганизации» и «Овладение профессией» соответствует нормальному закону. Исходя из этого, при оценке достоверности различий между показателями юношей и девушек для количественных переменных, распределение которых соответствует нормальному закону, мы вычислили критерий Стьюдента для независимых выборок (t), в остальных случаях – критерий Манна-Уитни (U) (табл. 2).

Данные анализа (см. табл. 2) показывают, что у студентов отмечается средний уровень развития такого функционального компонента самоорганизации, как «Коррекция», и выше среднего – по всем остальным компонентам, а также по интегральной шкале «Уровень самоорганизации». Отсюда следует, что студенты вполне автономны в организации собственной деятельности, способны самостоятельно и осознанно ставить цели, анализировать ситуацию, моделировать работу по достижению поставленной цели, выделять критерии её оценки и контролировать ход выполнения как промежуточных, так и конечных результатов деятельности, адекватно и оперативно реагировать на любые изменения [5].

Мотив «Приобретение знаний» у студентов преобладает над двумя другими мотивами их обучения в вузе: «Овладение профессией» и «Получение диплома», которые выражены примерно одинаково. Это свидетельствует о том, что первокурсники

Таблица 2

Оценка достоверности различий в зависимости от пола респондентов

Переменные	Средние значения			Значение критерия	Уровень значимости
	По всей выборке	Юноши	Девушки		
Целеполагание	7,1	7,1	7,1	U = 146	0,9
Анализ ситуации	6,93	6,4	7,1	U = 119	0,33
Планирование	6,8	6,6	6,87	U = 134	0,61
Самоконтроль	6,8	6,9	6,77	U = 119,5	0,33
Коррекция	6,4	7,4	6,07	U = 110	0,2
Волевые усилия	6,85	7	6,8	U = 126	0,45
Уровень самоорганизации	6,81	6,9	6,78	t = 0,236	0,815
Приобретение знаний	9,6	8,4	10	U = 92,5	0,07
Овладение профессией	5,73	6,1	5,6	t = 0,503	0,618
Получение диплома	6,03	5,55	6,18	U = 146,5	0,91

проявляют любознательность и стремятся прежде всего к приобретению знаний, нежели к овладению профессией и получению диплома при формальном усвоении знаний.

Значимых различий между показателями юношей и девушек по двум методикам обнаружено не было.

При исследовании корреляционной связи между шкалами используемых методик для переменных «Уровень самоорганизации» и «Овладение профессией» мы вычислили линейную корреляцию Пирсона (r), в остальных случаях – ранговую корреляцию Спирмена (r_s) (табл. 3).

Таблица 3

Исследование связи между переменными по всей выборке

Переменные		Значение критерия	Уровень значимости
Целеполагание	Приобретение знаний	$r_s = 0,048$	0,771
	Овладение профессией	$r_s = 0,283$	0,077
	Получение диплома	$r_s = -0,179$	0,270
	Анализ ситуации	$r_s = 0,585^{**}$	0,000
	Планирование	$r_s = 0,678^{**}$	0,000
	Самоконтроль	$r_s = 0,700^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = 0,064$	0,694
	Волевые усилия	$r_s = 0,627^{**}$	0,000
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,824^{**}$	0,000
Анализ ситуации	Приобретение знаний	$r_s = 0,153$	0,347
	Овладение профессией	$r_s = 0,322^*$	0,043
	Получение диплома	$r_s = 0,219$	0,175
	Планирование	$r_s = 0,716^{**}$	0,000
	Самоконтроль	$r_s = 0,799^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = -0,311$	0,051
	Волевые усилия	$r_s = 0,433^{**}$	0,005
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,671^{**}$	0,000
Планирование	Приобретение знаний	$r_s = 0,361^*$	0,022
	Овладение профессией	$r_s = 0,217$	0,178
	Получение диплома	$r_s = 0,077$	0,637
	Самоконтроль	$r_s = 0,775^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = -0,062$	0,704
	Волевые усилия	$r_s = 0,337^*$	0,033
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,750^{**}$	0,000
Самоконтроль	Приобретение знаний	$r_s = 0,190$	0,240
	Овладение профессией	$r_s = 0,373^*$	0,018
	Получение диплома	$r_s = 0,179$	0,270
	Коррекция	$r_s = -0,025$	0,878
	Волевые усилия	$r_s = 0,598^{**}$	0,000
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,884^{**}$	0,000
Коррекция	Приобретение знаний	$r_s = -0,028$	0,862
	Овладение профессией	$r_s = 0,078$	0,633
	Получение диплома	$r_s = -0,177$	0,275
	Волевые усилия	$r_s = 0,112$	0,492
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,305$	0,055
Волевые усилия	Приобретение знаний	$r_s = 0,059$	0,719
	Овладение профессией	$r_s = 0,506^{**}$	0,001
	Получение диплома	$r_s = -0,055$	0,738
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,678^{**}$	0,000

Переменные		Значение критерия	Уровень значимости
Уровень самоорганизации	Приобретение знаний	$r_s = 0,121$	0,457
	Овладение профессией	$r = 0,314^*$	0,048
	Получение диплома	$r_s = -0,032$	0,845
Приобретение знаний	Овладение профессией	$r_s = 0,254$	0,114
	Получение диплома	$r_s = 0,221$	0,171
Овладение профессией	Получение диплома	$r_s = 0,203$	0,209

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Из таблицы 3 видно, что переменная «Уровень самоорганизации» положительно связана с переменной «Овладение профессией». Следовательно, чем более высоким уровнем самоорганизации обладают студенты, тем выше их стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать у себя профессионально важные качества, и наоборот.

При этом переменная «Овладение профессией» положительно связана с такими компонентами самоорганизации, как «Анализ ситуации», «Самоконтроль» и «Волевые усилия». Отсюда следует, что чем выше уровень развития у студентов навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, контроля, оценки и регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, тем выше их стремление к овладению профессиональными знаниями и формированию профессионально важных качеств, и наоборот.

Переменная «Планирование» положительно связана с преобладающим у студентов мотивом обучения в вузе «Приобретение знаний». Следовательно, чем выше уровень развития

компонент самоорганизации, как коррекция, который не имеет значимых корреляционных связей с другими компонентами и общим уровнем самоорганизации. Следовательно, развитие навыков самоорганизации студентов будет зависеть от того, насколько они могут принимать и удерживать цели, выявлять и анализировать обстоятельства, существенные для их достижения, насколько они могут планировать, контролировать, оценивать и регулировать собственные действия, психические процессы и состояния, и наоборот. Развитость у студентов волевых качеств, умение преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия, способность мобилизовать свои физические и психические силы, концентрировать свою активность в заданном направлении будут способствовать развитию навыков организации студентами процесса собственной деятельности, и наоборот.

Далее с помощью критерия Шапиро-Уилкса мы проверили нормальность распределения количественных переменных у юношей и девушек (табл. 4).

Установлено, что распределение переменных «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома»

Таблица 4

Проверка нормальности распределения у юношей и девушек

Переменные	Юноши		Девушки	
	Значение критерия	Уровень значимости	Значение критерия	Уровень значимости
Уровень самоорганизации	0,689	0,001	0,959	0,297
Приобретение знаний	0,927	0,422	0,886	0,004
Овладение профессией	0,951	0,684	0,939	0,084
Получение диплома	0,911	0,290	0,901	0,009

у студентов навыков планирования собственной деятельности, тем выше их любознательность и стремление к приобретению знаний, и наоборот.

Кроме того, было обнаружено, что все компоненты самоорганизации положительно связаны как между собой, так и с общим уровнем ее развития. Исключение составляет лишь такой

у юношей, а также «Уровень самоорганизации» и «Овладение профессией» у девушек соответствует нормальному закону. Исходя из этого, при исследовании корреляционной связи между шкалами для данных переменных мы вычислили коэффициент линейной корреляции Пирсона (r), в остальных случаях – коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s) (табл. 5).

Таблица 5

Исследование связи между переменными у юношей и девушек

Переменные		Юноши		Девушки	
		Значение критерия	Уровень значимости	Значение критерия	Уровень значимости
Целеполагание	Приобретение знаний	$r_s = -0,291$	0,415	$r_s = 0,135$	0,476
	Овладение профессией	$r_s = 0,033$	0,929	$r_s = 0,348$	0,060
	Получение диплома	$r_s = -0,521$	0,122	$r_s = -0,135$	0,477
	Анализ ситуации	$r_s = 0,064$	0,860	$r_s = 0,720^{**}$	0,000
	Планирование	$r_s = 0,277$	0,438	$r_s = 0,751^{**}$	0,000
	Самоконтроль	$r_s = -0,079$	0,827	$r_s = 0,806^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = 0,370$	0,293	$r_s = 0,004$	0,984
	Волевые усилия	$r_s = 0,184$	0,610	$r_s = 0,714^{**}$	0,000
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,412$	0,237	$r_s = 0,921^{**}$	0,000

Переменные		Юноши		Девушки	
		Значение критерия	Уровень значимости	Значение критерия	Уровень значимости
Анализ ситуации	Приобретение знаний	$r_s = 0,040$	0,912	$r_s = 0,139$	0,464
	Овладение профессией	$r_s = 0,196$	0,587	$r_s = 0,374^*$	0,042
	Получение диплома	$r_s = 0,391$	0,264	$r_s = 0,036$	0,851
	Планирование	$r_s = 0,690^*$	0,027	$r_s = 0,747^{**}$	0,000
	Самоконтроль	$r_s = 0,760^*$	0,011	$r_s = 0,884^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = -0,345$	0,329	$r_s = -0,233$	0,216
	Волевые усилия	$r_s = 0,108$	0,766	$r_s = 0,532^{**}$	0,002
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,475$	0,166	$r_s = 0,797^{**}$	0,000
Планирование	Приобретение знаний	$r_s = 0,236$	0,512	$r_s = 0,409^*$	0,025
	Овладение профессией	$r_s = 0,339$	0,338	$r_s = 0,207$	0,273
	Получение диплома	$r_s = -0,025$	0,945	$r_s = 0,038$	0,842
	Самоконтроль	$r_s = 0,667^*$	0,035	$r_s = 0,835^{**}$	0,000
	Коррекция	$r_s = 0,287$	0,422	$r_s = -0,118$	0,534
	Волевые усилия	$r_s = 0,184$	0,612	$r_s = 0,384^*$	0,036
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,866^{**}$	0,001	$r_s = 0,771^{**}$	0,000
Самоконтроль	Приобретение знаний	$r_s = 0,345$	0,329	$r_s = 0,180$	0,342
	Овладение профессией	$r_s = 0,294$	0,409	$r_s = 0,373^*$	0,042
	Получение диплома	$r_s = 0,362$	0,304	$r_s = 0,058$	0,761
	Коррекция	$r_s = 0,069$	0,851	$r_s = -0,123$	0,516
	Волевые усилия	$r_s = 0,293$	0,412	$r_s = 0,571^{**}$	0,001
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,611$	0,060	$r_s = 0,880^{**}$	0,000
Коррекция	Приобретение знаний	$r_s = 0,238$	0,508	$r_s = -0,014$	0,941
	Овладение профессией	$r_s = 0,027$	0,941	$r_s = 0,087$	0,646
	Получение диплома	$r_s = -0,618$	0,057	$r_s = -0,017$	0,928
	Волевые усилия	$r_s = 0,354$	0,316	$r_s = 0,013$	0,946
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,602$	0,066	$r_s = 0,191$	0,312
Волевые усилия	Приобретение знаний	$r_s = 0,613$	0,060	$r_s = -0,080$	0,673
	Овладение профессией	$r_s = 0,617$	0,057	$r_s = 0,460^{**}$	0,010
	Получение диплома	$r_s = 0,180$	0,619	$r_s = -0,209$	0,268
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,364$	0,302	$r_s = 0,698^{**}$	0,000
Уровень самоорганизации	Приобретение знаний	$r_s = 0,136$	0,709	$r_s = 0,134$	0,479
	Овладение профессией	$r_s = 0,123$	0,736	$r = 0,381^*$	0,038
	Получение диплома	$r_s = -0,370$	0,293	$r_s = -0,067$	0,723
Приобретение знаний	Овладение профессией	$r = 0,708^*$	0,022	$r_s = 0,115$	0,545
	Получение диплома	$r = 0,623$	0,054	$r_s = 0,045$	0,814
Овладение профессией	Получение диплома	$r = 0,613$	0,060	$r_s = 0,003$	0,987

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Анализ данных, представленных в таблице 5, свидетельствует о том, что и у юношей, и у девушек переменная «Анализ ситуации» положительно связана с переменными «Планирование» и «Самоконтроль», а переменная «Планирование» – с переменными «Самоконтроль» и «Уровень самоорганизации». При этом у девушек данные связи прослеживаются на более высоком уровне значимости. Отсюда следует, что чем выше у юношей и девушек уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, тем выше уровень развития у них навыков планирования собственной деятельности, а также контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний, и наоборот. В свою очередь, чем выше уровень развития у юношей и девушек навыков планирования собственной деятельности, тем более высоким уровнем самоорганизации и особенно самоконтроля они обладают, и наоборот.

Замечено также, что у юношей ни общий уровень самоорганизации, ни её личностный и функциональные компоненты не связаны с мотивами их обучения в вузе.

При этом обнаружена положительная связь переменных «Приобретение знаний» и «Овладение профессией». Следовательно, чем выше у юношей стремление к знаниям и любознательность, тем выше их стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать у себя профессионально важные качества, и наоборот.

Связь переменных «Приобретение знаний» и «Овладение профессией», выявленная у юношей, у девушек отсутствует. Однако у девушек, в отличие от юношей, обнаружены положительные связи переменных «Овладение профессией» и «Уровень самоорганизации», «Анализ ситуации», «Самоконтроль», «Волевые усилия», а также «Приобретение знаний» и «Планирование». Отсюда следует, что у девушек на стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества будет влиять не стремление к приобретению знаний и любознательность, как у юношей, а общий уровень раз-

вития навыков организации процесса собственной деятельности и особенно навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, навыков контроля, оценки и регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, и наоборот. При этом стремление девушек к приобретению знаний и любознательность будут тем выше, чем выше будет уровень развития у них навыков планирования собственной деятельности, и наоборот.

Кроме того, было установлено, что у девушек, в отличие от юношей, все компоненты самоорганизации, кроме коррекции, положительно связаны как между собой, так и с общим уровнем самоорганизации.

Значимых корреляционных связей такого мотива обучения в вузе, как «Получение диплома», с самоорганизацией и её компонентами ни у юношей, ни у девушек обнаружено не было.

Итак, в результате проведённого исследования было установлено, что студенты имеют уровень развития самоорганизации и её компонентов выше среднего и что преобладающим мотивом обучения в вузе у них является мотив приобретения знаний.

В исследовании было доказано, что самоорганизация в целом и её отдельные компоненты в частности связаны с теми мотивами обучения в вузе, которые свидетельствуют об адекватном выборе студентами профессии и удовлетворённости ею.

Было также обнаружено, что у юношей самоорганизация не связана с мотивацией обучения в вузе, тогда как у девушек формирование самоорганизации, включая практически все её компоненты, и мотивации обучения в вузе «происходит как формирование определённого целостного свойства личности» [5, с. 186]. Следовательно, чем более девушки будут заинтересованы выбранной профессией и её содержанием, тем более самоорганизованными они будут в процессе обучения в вузе. И наоборот: чем больше у девушек будут развиты навыки организации процесса собственной деятельности, тем сильнее будет их стремление к приобретению знаний и овладению выбранной профессией.

Библиографический список

1. О национальной доктрине образования в Российской Федерации. Available at: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Котова С.С., Шахматова О.Н. *Основы эффективной самоорганизации*. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
4. Мерзлякова С.В. *Основы научного исследования: статистический анализ данных*. Астрахань: Color, 2015.
5. Воробьева М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. *Педагогическое образование в России*. 2012; 6: 184 – 188.

References

1. O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Available at: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
2. Kotova S.S., Shahmatova O.N. *Osnovy 'effektivnoj samoorganizacii*. Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2010.
3. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
4. Merzlyakova S.V. *Osnovy nauchnogo issledovaniya: statisticheskij analiz dannyh*. Astrahan': Color, 2015.
5. Vorob'eva M.A. Svyaz' motivacii uchebnoj deyatel'nosti s samoorganizaciej deyatel'nosti u studentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; 6: 184 – 188.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 159.928.22

Korlyakova S.G., Professor, Head of Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: s.k2002@mail.ru

Prilepskih O.S., senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: 2323311@rambler.ru

Frantseva E.N., senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: Fran_Len@mail.ru

SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN: ANTHROPOLOGICAL APPROACH.

The article deals with the main problems of psychological and pedagogical support of gifted children in the framework of the anthropological approach. The organisation of work with gifted children presupposes the creation of conditions for the identification, preservation, and development of giftedness in the educational environment. Psychological and pedagogical support of gifted children has its specifics in providing qualified support for child development, and this understanding is essential for creating real opportunities to identify and develop giftedness. The objectives of the study are to develop a scientific and methodological system for psychological and pedagogical support of giftedness and to search for effective forms and methods for diagnosing gifted children at different stages of age development.

Key words: anthropological approach, psychological and pedagogical support, gifted children.

С.Г. Корлякова, проф. каф. психологии, зав. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

О.С. Прилепских, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: 2323311@rambler.ru

Е.Н. Францева, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: Fran_Len@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье рассматриваются основные проблемы психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в рамках антропологического подхода. Организация работы с одарёнными детьми предполагает создание в образовательной среде условий для выявления, сохранения и развития одарённости. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей имеет свою специфику в оказании квалифицированной поддержки развития ребёнка и это понимание важно для создания реальных возможностей выявления и развития одарённости. Целями исследования является разработка системы научного и методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения одарённости и поиск эффективных форм и методов диагностики одарённых детей на разных ступенях возрастного развития.

Ключевые слова: антропологический подход, психолого-педагогическое сопровождение, одарённые дети.

Комплексное изучение и антропологическое понимание проблемы психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в контексте современной социальной жизни определяется потребностями общества. Для построения практики психологического сопровождения становления и развития человека в образовании ключевое значение имеет образовательное знание, отличительными чертами которого должна быть его многоаспектность, интегральность (целостность), практичность, опора на педагогический опыт [1].

Вслед за М.Р. Битяновой, мы понимаем сопровождение как определённую идеологию работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребёнка [2].

Наиболее приоритетным направлением в организации работы с одарёнными детьми, на наш взгляд, является антропологический подход. Главной идеей данного подхода, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, является создание условий саморазвития, самообразования детей, обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия [3].

Антропологические основы психолого-педагогического сопровождения предполагают целостный подход к личности одарённого ребёнка, переход от анализа отдельных характеристик и компонентов одарённости к изучению реальной психологической целостности личности ребёнка в процессе его становления и развития.

В настоящее время разработка и внедрение программ психолого-педагогического сопровождения одарённых детей становится одним из ведущих условий, позволяющих превратить антропологические идеи в ежедневную практику образовательного учреждения.

В современной отечественной и зарубежной практике существует множество разнообразных вариаций такого рода программ. В то же время опыт показывает, что процесс их внедрения в образовательную сферу является трудоёмким и не всегда учитывающим современные реалии системы образования и социальные условия развития общества.

В свете современных проблем развития одарённости научные исследования проводятся сотрудниками Ставропольской краевой лаборатории «Антропология детства». Целями исследования являются разработка системы научного и методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения одарённости, поиск эффективных форм и методов диагностики одарённых детей и молодёжи на разных ступенях возрастного развития.

Руководствуясь в исследовании методами анализа психологической и педагогической литературы, анкетированием и опросом педагогических работников и родителей по проблеме исследования, мы обозначили круг задач и вопросов в исследуемой области:

- образовательные задачи касаются, прежде всего, отбора эффективных ресурсов в процессе психолого-педагогического сопровождения одарённых детей;
- вопросы методического характера касаются методик диагностики и отбора, а также психотерапевтических и тренинговых мероприятий по сохранению и поддержке одарённости;
- исходя из антропологического знания, актуальными являются вопросы разработки таких форм и методов развития одарённости, которые бы учитывали и сохраняли ценность внутреннего пространства, духовности и индивидуальности каждого ребёнка.

Для выстраивания стратегии психолого-педагогического сопровождения одарённых детей в образовании ключевое значение имеет подбор и обоснование комплексной диагностики.

Многие исследователи указывают на проблемные аспекты, возникающие в процессе выявления одарённости [4]:

- учёт последовательности проявления одарённости в разных областях;
- одномоментный отбор одарённых детей;
- влияния различных факторов на проявление и развитие одарённости в разновозрастные периоды;
- взаимосвязь диагностики с процессами обучения, воспитания и социализации одарённых детей;
- готовность и профессиональная компетенция педагогов и психологов в области одарённости;
- диагностика не только актуальных, но и потенциальных возможностей ребёнка;
- этические аспекты выявления одарённых детей и др.

Представленные аспекты показывают, что психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей имеет свою специфику в оказании квалифицированной поддержки развития ребёнка и их учёт важен для создания реальных возможностей выявления и развития одарённости.

Содержательный анализ литературы позволил констатировать, что исследователями выделяется широкий спектр разнообразных методов диагностики одарённости [5]:

- различные варианты метода наблюдения за детьми (в лабораторных условиях, в школе, во внешкольной деятельности и т. п.);
- специальные психодиагностические тренинги;
- экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями;
- проведение «пробных» уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;
- экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, технических моделей) профессионалами;
- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей, смотров и т. п.;
- проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одарённости.

Исходя из цели и задач исследования, сотрудниками лаборатории были проведены опрос и анкетирование, в которых приняли участие педагоги образовательных учреждений и родители воспитанников данных учреждений. Полученные результаты позволили констатировать меры, направленные на поиск и поддержку талантливых детей в Ставропольском крае, охватывающие несколько направлений:

- развитие образовательных учреждений Ставропольского края, специализирующихся на работе с одарёнными детьми;
- организация работы по выявлению одарённых учащихся путём создания на базе высших учебных заведений Ставропольского края центров довузовской подготовки, заочных предметных школ, научных школ ведущих учёных Ставропольского края;
- развитие научно-исследовательской деятельности школьников;
- расширение функциональных возможностей детских библиотек;
- создание специализированных классов для одарённых детей на базе образовательных учреждений и т. д.

Вместе с тем, анализируя условия, в которых педагоги осуществляют свою профессиональную деятельность, меньше половины педагогов считают, что они полностью обеспечивают возможности развития одарённых воспитанников.

Проведённое сотрудниками лаборатории исследование позволило сформулировать следующие результаты:

1. Проведён теоретический анализ психолого-педагогического сопровождения развития одарённых детей с позиций антропологического подхода.

2. Ведётся разработка и апробирование различных форм и методов работы с педагогами и родителями по повышению их компетентности в вопросах диагностики и развития одарённых детей.

3. Определены основные направления психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, реализация которых позволит в рамках антропологического подхода определить различные маршруты развития внутреннего потенциала детей, сделает работу специалистов более адресной и гибкой с учётом склонностей и предпочтений каждого ребёнка.

4. Определены условия реализации педагогами образовательных учреждений программ психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, среди которых можно выделить:

- освоение педагогами и психологами логики проектирования программ сопровождения одарённых детей;
- анализ и оценка педагогами своего практического опыта, необходимого для построения собственных программ сопровождения;

- экспериментальная проверка, мониторинг и коррекция (по необходимости) программ психолого-педагогического сопровождения одарённых воспитанников;

- согласование программ собственной работы с программами работы других участников проекта;

- совместный рефлексивный анализ результатов реализации программ сопровождения, а также их реалистичности.

5. Обобщены и представлены в методическом пособии формы и методы диагностики одарённости детей и молодёжи на разных ступенях возрастного развития [6];

6. Систематизированы современные формы индивидуальной и групповой психолого-педагогической работы с одарёнными детьми:

- профилактические мероприятия по предупреждению возникновения проблем в обучении, развитии и воспитании одарённого ребёнка;

- консультации обучающихся;

- проведение тренингов, нацеленных на развитие эмоциональной устойчивости, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, поведения в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах); содействие социализации, формированию коммуникативных навыков;

- создана электронная база данных по проблемам одарённости детей (тематические интернет-сайты, видеofilмы, научные статьи, электронные книги, практические рекомендации и т. д.);

- создан и функционирует сайт «Психология+», на котором размещены упражнения для развития способностей личности, рекомендации по сохранению и укреплению физического, психического здоровья личности и т. д.;

7. Организованы и функционируют экспериментальные площадки по сохранению и развитию интеллектуального и творческого потенциала детей.

Анализ результатов исследования позволил отметить, что проблема психолого-педагогического сопровождения является

актуальной и разрабатываемой многими учёными. Существенно осложняет постановку педагогических и психологических задач и освоение механизмов психолого-педагогического сопровождения одарённых детей широкий спектр часто противоречащих друг другу научных подходов к исследованию одарённости, в которых трудно разобраться педагогам, практическим работникам и родителям. В связи с этим требуется серьёзная просветительская работа среди педагогов, работников образования и родителей для формирования у них современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одарённости в детском возрасте.

Конкретные цели сопровождения одарённых детей определяются с учётом качественной специфики определённого вида одарённости, а также психологических закономерностей её развития. Поэтому становится актуальной разработка и освоение в образовательной сфере практических механизмов для выявления видов одарённости и построения индивидуальных траекторий развития одарённых детей.

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одарённости, организация работы по обучению и развитию одарённых детей требует предварительного ответа на следующие вопросы:

1) с каким видом одарённости мы имеем дело (общая или специальная в виде спортивной, художественной или иной);

2) в какой форме может проявиться одарённость: явной, скрытой, потенциальной;

3) какие формы и методы диагностики одарённых детей на разных ступенях возрастного развития будут наиболее эффективными;

4) какие задачи в работе с одарёнными детьми являются приоритетными: развитие наличных способностей; психологическая поддержка и помощь; проектирование и экспертиза образовательной среды, включая разработку и мониторинг образовательных технологий, программ и образовательных учреждений и т. д.;

5) какой тип образовательного учреждения целесообразно использовать: специально ориентированный на работу с одарёнными детьми, общеобразовательную массовую школу, учреждение дополнительного образования и т. д.;

6) каково влияние психолого-педагогического сопровождения на сохранение и развитие одарённости в разновозрастные периоды, насколько необходим этот процесс в современных условиях;

7) насколько педагоги и психологи профессионально и лично готовы осуществлять сопровождение одарённых детей.

Следует подчеркнуть, что идеи и принципы антропологического подхода определяют условия, цели и задачи психолого-педагогического сопровождения одарённых детей. Разработка последовательности, логики, этапов реализации, определение методов и форм сопровождения одарённости в русле антропологии возможна только при пересмотре качественных параметров содержания образования одарённых детей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов и форм работы с детьми, но выступает как комплексная система, особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения и социализации.

Библиографический список

1. Исаев Е.И. Антропологические основы психологического сопровождения подростков и юношей в образовательном процессе. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2013; 3 (7): 9 – 18.
2. Битянова М.Р., Глазунова О.И. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребёнка в школе. *Психологическая наука и образование*. 2005; 1: 5 – 8.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе*: учебное пособие. Москва, 2013.
4. *Рабочая концепция одарённости*. Под ред. Боговяленская Д.Б. Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. 2-е изд., расш. и перераб. Москва, 2003.
5. Сиротюк А.С. *Диагностика одарённости*: учебное пособие. Москва, 2014.
6. *Диагностика одарённости детей и учащейся молодёжи: теория и практика*: научно-методическое пособие. Авт.-сост. Корлякова С.Г., Хилько О.В., Погребная О.С., Торикова Е.Ф., Прилепских О.С., Францева Е.Н., Кобзарева. Ставрополь, 2017.

References

1. Isaev E.I. Antropologicheskie osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya podrostkov i yunoshey v obrazovatel'nom processe. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2013; 3 (7): 9 – 18.
2. Bityanova M.R., Glazunova O.I. Antropologicheskij podhod k resheniyu problem uspešnosti obucheniya rebenka v shkole. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2005; 1: 5 – 8.

3. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psichologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze*: учебное пособие. Москва, 2013.
4. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. Pod red. Bogoyavlenskaya D.B. Shadrikov V.D., Babaeva Yu.D. i dr. 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva, 2003.
5. Sirotyuk A.S. *Diagnostika odarennosti*: учебное пособие. Москва, 2014.
6. *Diagnostika odarennosti detej i uchascshejsya molodezhi: teoriya i praktika*: nauchno-metodicheskoe posobie. Avt.-sost. Korlyakova S.G., Hil'ko O.V., Pogrebnyaya O.S., Torikova E.F., Prilepskih O.S., Franceva E.N., Kobzareva. Stavropol', 2017.

Статья поступила в редакцию 22.04.18

УДК 159.99

Nurgaleev V.S., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: sultanis@yandex.ru

Finogenova O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and social pedagogic, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: finogenova1971@mail.ru

LIFE ASPIRATIONS OF GIFTED TEENAGERS. The paper discusses results of a study of self-determination by the method of E. Desi and R. Ryan for the gifted students of the Krasnoyarsk regional school for gifted children (Cosmonautic school). The article presents an overview of the processes of selfdetermination, the author's subjective model of self-determination, and the research of the personal components of selfdetermination, i.e. the life aspirations of gifted schoolchildren. The features of these life aspirations are the predominance of the internal (intrinsic motivation) aspirations, the development of personal competence (the accumulation of personal potential), and build intimate relationships with minimum values of prestige motivation of glory and power. Possible tactics of psychological and pedagogical support of self-determination of the gifted children with transition of orientation from aspiration to accumulation of personal potential to motivation to realize in productive socially approved action are defined.

Key words: giftedness, motivation self-determination, life aspirations.

В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

О.Н. Финогенова, канд. пед. наук, доц. каф. общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, E-mail: finogenova1971@mail.ru

ЖИЗНЕННЫЕ СТРЕМЛЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена результатам исследования самодетерминации, произведённого по методике Э. Деси и Р. Райана среди одарённых школьников, учащихся Красноярской краевой школы для одарённых детей (Школа космонавтики). В статье представлен обзор процессов самоопределения, авторская субъектная модель самоопределения, исследование личностных компонентов самоопределения – жизненных стремлений одарённых. Свообразие жизненных стремлений одарённых заключается в преобладании внутренних (интринсивных) стремлений, направленности их на развитие личной компетентности (накопление личного потенциала) и построение близких отношений при минимальных значениях престижной мотивации славы и власти. Определены возможные тактики психолого-педагогического сопровождения самоопределения одарённых с переходом ориентации от стремления к накоплению личного потенциала к мотивированию одарённых к реализации в продуктивном социально одобряемом действии.

Ключевые слова: одарённость, мотивация, самоопределение, самодетерминация, жизненные стремления.

В профессиональные задачи авторов исследования входит психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков и молодежи. Для проектирования и реализации процесса сопровождения самоопределения проводилось исследование некоторых аспектов самоопределения, результаты которого описаны в статье.

Охарактеризуем некоторые модели содержания, механизмов и компонентов процесса и процессов самоопределения для уточнения предмета анализа в представленной статье. Как любой из высших психических процессов, самоопределение не может быть отделено от аналогичных процессов самодетерминации, самоактуализации, самореализации, построения жизненной перспективы. Каждый из перечисленных процессов может использоваться как обобщающее понятие, включающее остальные процессы, но могут быть выделены и специфические функции каждого из них. Например, понятие самодетерминации тяготеет к регулятивно-мотивационному аспекту, в понятии жизненной перспективы преобладает когнитивный, понятие самоактуализации относится к мотивационно-потребностной сфере личности. Самоопределение некоторыми авторами также понимается как преимущественно познавательный процесс отыскания своего места в мире и собственных пределов. Нами самоопределение рассматривается в деятельностном залоге как построение и реализация деятельности самоактуализации.

И.С. Беганцова и Завражнов [1] объединяют подходы к пониманию самоопределения в отечественной психологии в две группы по функциям: образования смыслов и принятия решений в кризисной ситуации.

Первый из подходов представлен в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, Ю.А. Репецкого, Д.И. Фельдштейна и др. Самоопределение в «смысловом» подходе понимается как «...личностное новообразование, связанное с активным формированием вну-

тренней позиции, построением жизненных планов, выбором профессии, определением смысла собственного существования» [1].

Представители второго подхода – Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Б. Ольшанский, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. – рассматривают самоопределение как «поиск себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей, выхода из ситуации неопределённости.

По направленности самоопределение может быть личностным (определение в пространстве отношений, ответ на вопросы «кто я?», «какой Я?»), жизненным («... определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения» [2]), профессиональным, которое не заканчивается с выбором профессии, а является продолжением процессов самоактуализации в профессиональной деятельности. А.К. Маркова выделяет ещё самоопределение индивидуальное, социальное, семейное. Она уточняет, что все эти виды – структурные, взаимодополняющие и взаимопереходящие компоненты процесса самоопределения и развития личности. Комплексный и взаимодополняющий характер высших личностных процессов обсуждаются ведущими исследователями процессов самоопределения – В.Ф. Сафиним [3], Д.А. Леонтьевым [4] и другими.

М.Р. Гинзбургом [5] предложена модель самоопределения личности в жизненном поле (рис. 1). Самоопределение происходит в жизненном поле личности, расположенном на пересечении двух плоскостей: ценностно-смысловой и пространственно-временной. Времени жизни три: прошлое – опыт, будущее – проект, настоящее – действительность. Пространство самоопределения М.Р. Гинзбург представляет как декартову двусосную систему, где «вертикальная» составляющая осмысливает человеческое су-



Рис. 1. Структурные составляющие личного самоопределения (М.Р. Гинзбург)

ществование, обеспечивая его ценностно-смысловое единство; проявляется же и реализуется она в «горизонтальной составляющей». Обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация – это и есть определение им себя в мире – самоопределение».

В этой модели Р.М. Гинзбургом объединены упомянутые нами процессы самоопределения: саморазвитие, самопознание, самореализация – как проекции или аспекты целостного процесса, развёрнутые по двум временным (настоящее и будущее) и функциональным плоскостям жизненного пространства. Функция психологического настоящего – это самопознание и самореализация; психологического будущего – формирование перспективы жизни. Самопознание можно понимать как когнитивный компонент самоопределения, а самореализацию – как деятельностный.

Мы понимаем самоопределение в залоге целенаправленных действий личности как процесс и результат объективации индивидуальности в продуктивной деятельности в социальном контексте жизни, как процесс реализации субъектом в деятельности в социальной среде своих ценностно-смысловых установок на основании сознательных и бессознательных представлений о собственных ресурсах, возможностях, ограничениях. Последовательность осуществления процесса самореализации

представлена в субъектно-деятельностной модели самоопределения, представленной на рисунке 2.

Субъектно-деятельностная модель описывает три компонента самоопределения: источник в ключевых аттитюдах личности; условия развития и реализации; формы реализации самоопределения в деятельности. Стрелка показывает вектор развития процесса от личностных аттитюдов через условия к реализации в деятельности.

В исследовании, представленном в статье, изучается личностный компонент процесса самоопределения – мотивы, ценности, элементы Я-концепции школьников при помощи предложенного авторами концепции самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [6] конструкта «жизненные стремления». Самодетерминацию (в англоязычных исследованиях это понятие используется как один из переводов понятия самоопределение) Э. Деси и Р. Райан определяют как реализацию и переживание выбора человеком способа поведения и существования в мире. Для нашего подхода к психолого-педагогическому сопровождению процесса самоопределения существенно то, что Э. Деси и Р. Райан исследовали не только когнитивные и оценочные, но в первую очередь деятельностные механизмы реализации активности личности. Процесс этот включает все высшие функции и процессы – мотивацию, смысл жизни, регуляцию. В рамках теории самодетерми-

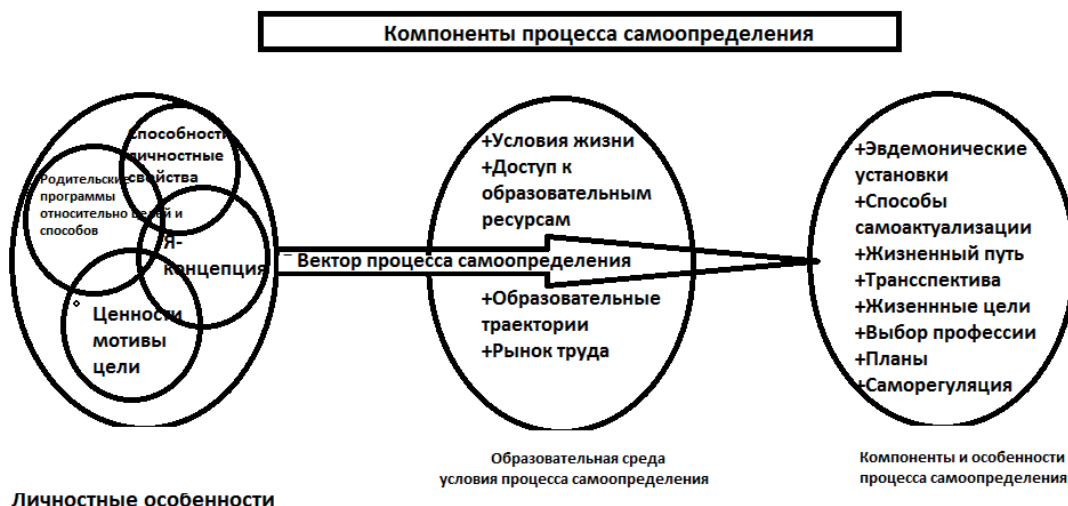


Рис. 2. Субъектно-деятельностная модель самоопределения личности

нации разрабатывались, в частности: теория когнитивной оценки (1975 г.), теория организмической интеграции (1985 г.), теория каузальных ориентаций (1985 г.), теория базовых психологических потребностей (1995 г.), теория содержания целей (2000 г.) (Goal Contents Theory).

Мы применяли для исследования модифицированную методику Э. Деси, Р. Райана «Индекс стремлений» [7]. Стремления (жизненные стремления, life aspirations) – компонент направленности личности, связанный с удовлетворением основных психологических потребностей. Стремления не тождественны мотивации, являются деятельностным компонентом мотивационного процесса. Авторы теории самодетерминации выделяют внутренние (интринсивные) и внешние (экстринсивные) жизненные стремления. Внутренние обеспечивают удовлетворение основных (базовых) психологических потребностей; а внешние жизненные стремления – средства достижения внешних целей, определённых влияниями социума – модой, ожиданиями близких и т. д.

В перечень внутренних стремлений в методике «Индекс стремлений» включены Личностный рост, Отношения, Действия на благо других людей и общества. Внешние стремления объединяют шкалы опросника Богатство, Слава, Привлекательная внешность.

Модификация опросника состояла в дополнении перечня стремлений целями: Семья, Работа, Независимость, Власть.

Исследование проводилось в апреле 2018 г. в Красноярской краевой общеобразовательной школе-интернате среднего общего образования по работе с одарёнными детьми «Школа космонавтики», в которой учатся интеллектуально и академически одарённые учащиеся 8-11 классов. Выборку исследования составили 131 обучающийся Школы космонавтики в возрасте 16-18 лет (10 и 11 классов), 57 девушек и 74 юноши. В состав контрольной группы вошли школьники разных общеобразовательных школ Карелии, 58 человек.

Цель исследования – определение смысловых и деятельностных особенностей процесса самоопределения одарённых школьников.

Реализация процесса самоопределения учащихся Школы космонавтики характеризуется определённой спецификой. Для самоопределения вообще важны критические жизненные события («узловой момент и поворотный этап жизненного пути личности» [8], задающие необходимость принятия решений и осуществления выбора. Для школьников общеобразовательной школы таким кризисом является событие окончания школы, необходимость выбора жизненного пути, стрессы самоорганизации при подготовке к ЕГЭ.

Отличие самоопределения учащихся Школы космонавтики – это особенности общих для них жизненных событий, в том числе – кризисов, понимаемых как механизм личностного и жизненного развития [9]. Кризис у них случается, как минимум, в ситуации решения о переходе в школу для одарённых детей. Перечень действий, которые обязан совершить учащийся Школы космонавтики, свидетельствует о наличии у них более сформированной субъектности в проектировании своего жизненного пути. Субъектные действия учащихся Школы космонавтики:

- достижение результатов в учебной или научной деятельности, благодаря которым информация об обучающемся включена в базу данных «Талант», и школьник приглашен к участию в программах «Школы космонавтики».
- принятие решения о смене образовательной траектории (поступлении в Школу космонавтики)
- принятие решение об отрыве от семьи (учащиеся ШК проживают в общежитии)
- подготовка и прохождение вступительных испытаний – тестов и экзаменов – на очном этапе отбора в Школу космонавтики.

В исследованиях Т.О. Гордеевой [10] выявлены особенности мотивации одарённых:

- «1) высокий уровень внутренней мотивации выполняемой деятельности, представленной интеграцией познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации компетентности;
- 2) высокая выраженность стремления к самостоятельной постановке и достижению трудных целей;
- 3) оптимистичная вера в собственный потенциал;
- 4) концентративная и настойчивость в выбранной деятельности» [10, с. 2].

На основании этих личностно-мотивационных особенностей, установленных Т.О. Гордеевой, сформированы гипотезы о 360

специфике жизненных стремлений одарённых учащихся Школы космонавтики:

По содержанию стремлений в рейтинге ценностей одарённых первые места могут занимать Личностный рост, Работа (карьера) и Независимость (возможность самому определять характер и направленность действий).

По соотношению внешних и внутренних мотивов у одарённых должны преобладать внутренние мотивы.

Степень реализованности важных стремлений должна быть больше, чем у школьников в обычной образовательной ситуации, особенно по шкале личностного роста.

Также одарённым должна быть присуща большая уверенность в себе, выраженная в оценке достижимости значимых стремлений.

Таблица 1

Средние оценки значимости жизненных стремлений в средних баллах

Жизненные стремления	Школа космонавтики	Контрольная группа	Норма
Богатство	4,40	5,05	5,3
Личностный рост	5,2	5,14	3
Слава	2,30	2,55	4,2
Отношения	5,30	5,55	6,4
Красота	3,10	3,67	4,7
Служение обществу	4,20	4,84	5,2
Здоровье	5,30	5,64	6,2
Семья	5,40	5,76	
Работа	4,80	4,88	
Независимость	5,2	5,16	
Власть	3,0	2,93	
Внешние ценности	3,26	3,76	4,73
Внутренние ценности	4,9	5,16	4,86

В таблице 1 и на рисунке 3 представлено сравнение средних оценок значимости для школьников стремлений. В первой колонке представлены ответы учащихся Школы космонавтики, во второй – школьников старших классов Карелии, в третьей – нормы по данным Э. Деси, Р. Райана. В третьей колонке нет нормативных значений для тех школ, которые были добавлены в модифицированном варианте.

Оценку стремлений можно начать с анализа значимости того или иного стремления, ответов на вопрос «Насколько это стремление важно для вас?» Профиль значимости стремлений одарённых мало отличается от нормативного и профиля контрольной группы. Расчёт различий по Т-критерию Стьюдента не показал значимых различий, тем более, что нормативные значения содержат широкий диапазон вариативности нормы для каждого показателя.

Отличия оценок значимости жизненных стремлений одарённых:

Внешняя и внутренняя мотивация: снижена по сравнению с контрольной группой и нормой значимость богатства, славы, красоты – внешних ценностей. Внутренние стремления оценены практически одинаково с контрольной и нормативной группами.

Наиболее высоко оценены одарёнными Семья, Отношения, Здоровье, Личностный рост, Независимость. Такая иерархия ценностей присуща и другим группам российских школьников, что обсуждается в исследованиях А.К. Лукиной и её коллег [11].

Своеобразны социальные стремления одарённых. Во-первых, важность всех социальных отношений – семьи, дружеских связей, карьеры, славы – они оценивают ниже, чем их сверстники. Кроме того, выражено значимое различие ближнего и дальнего социального окружения. Если дружба, семья, доверительные отношения занимают первые места в рейтинге ценностей одарённых, то ценности социального признания, действий на благо окружающих, и даже карьера – на последних позициях.

Наибольшие различия с нормативными оценками у одарённых:

Оценены одарёнными ниже, чем их сверстниками Богатство, Слава, Красота и Действия на благо социума;

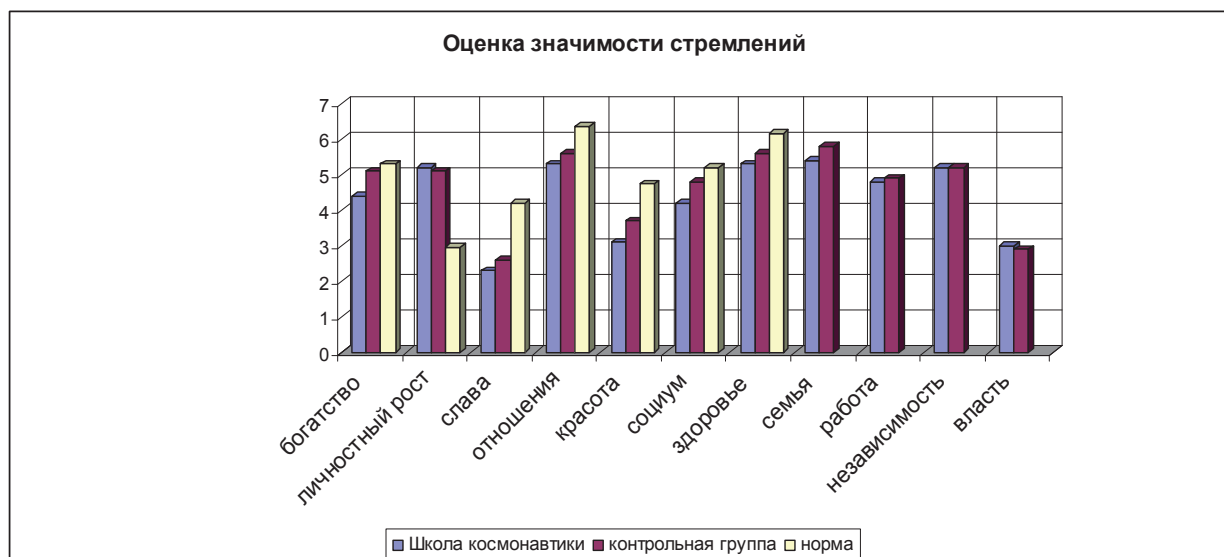


Рис. 3. Оценки значимости жизненных стремлений

Оценена выше нормативного уровня значимость Личностного роста

Э. Деси и Р. Райан и их последователи использовали различные способы группировки стремлений. Первый, уже упомянутый выше – деление на внешние и внутренние мотивы. В других работах использовалась кластерная группировка стремлений как автономных, спровоцированных и т.д. Стремления одарённых охарактеризованы по результатам исследования как внутренние, автономные, с приоритетом ценности личностного роста, накопления потенциала и высокой значимостью близких отношений

Доминирующими стремлениями одарённых являются: Семья, Отношения, Здоровье, Личностный рост, Независимость – все стремления касаются самореализации в собственной системе ценностей, без ориентации на внешние индикаторы. Несколько более низкие, по сравнению с нормативными, баллы по шкале «Служение обществу» в данном случае могут рассматриваться и как симптом некоторой асоциальности одарённых, и в то же время как признак их обращённости к собственным внутренним процессам, самоопределению в собственных смыслах, без оглядки на внешнюю оценку и социальную востребованность их действий.

Т.О. Гордеева считает, что внутренняя мотивация деятельности одарённых складывается из трёх локусов, трёх типов направленности мотива – на познание, саморазвитие и на дело: «...познавательная мотивация направлена на процесс познания

и понимания Мира, мотивация компетентности – на обретение мастерства и совершенствование Себя и своих умений, и достиженческая – на созидание и выполнение наилучшим образом определённого Дела» [10, с. 5]. По результатам данного исследования среди внутренних мотивов одарённых на первый план выходит мотив компетентности и саморазвития, а Дело, Достижение пока не является первостепенной ценностью.

Ещё одно подтверждение преобладания интринсивной и интавертированной мотивации одарённых – это более низкие, по сравнению с другими группами, оценки Богатства и Карьеры. Ожидалось, что стремление получить интересную работу и сделать карьеру у одарённых будут выше, чем в контрольной группе, но эти ожидания не оправдались. Стремления к богатству (4,4 при 6 максимальных) и интересной работе (4,8) у одарённых достаточно велики, но не превышают таковые в контрольной группе.

Интересный факт относительно стремлений одарённых заключается в том, что все их оценки «это важно для меня», кроме Личностного роста и Независимости, ниже (в пределах нормы), чем в контрольной группе. Можно сформировать гипотезу для следующих исследований о меньшей силе мотива одарённых, что расходится с данными исследований Э.А. Голубевой [12], Н.С. Лейтеса [13], В.С. Юркевич [14] и других авторов.

Третья гипотеза связана с соотношением оценок важности, достижимости и степени реализованности жизненных

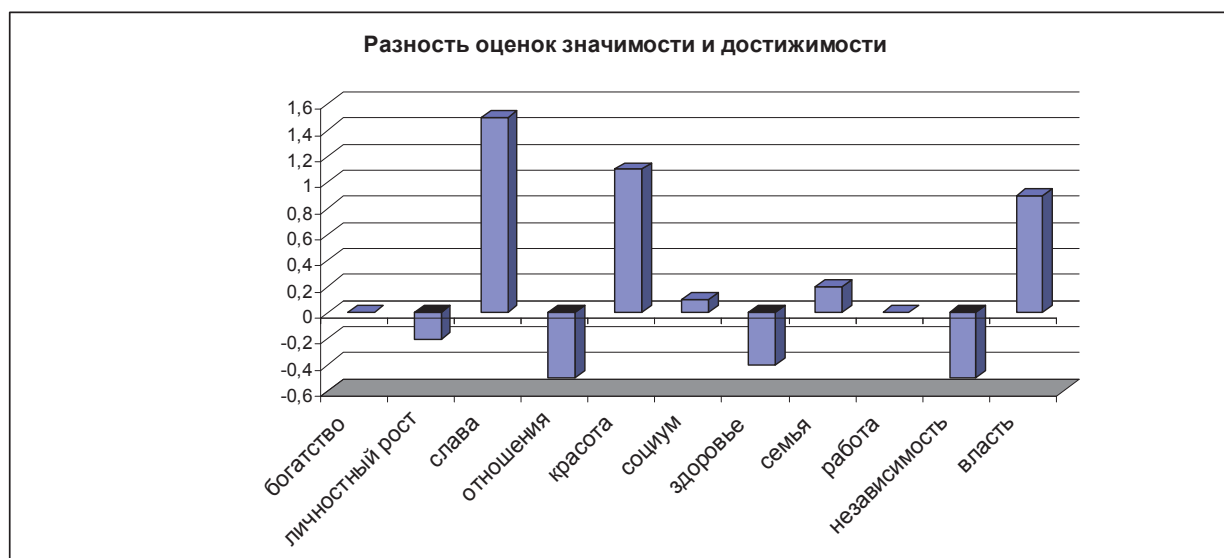


Рис. 4. Различия оценок значимости и достижимости жизненных стремлений одарённых

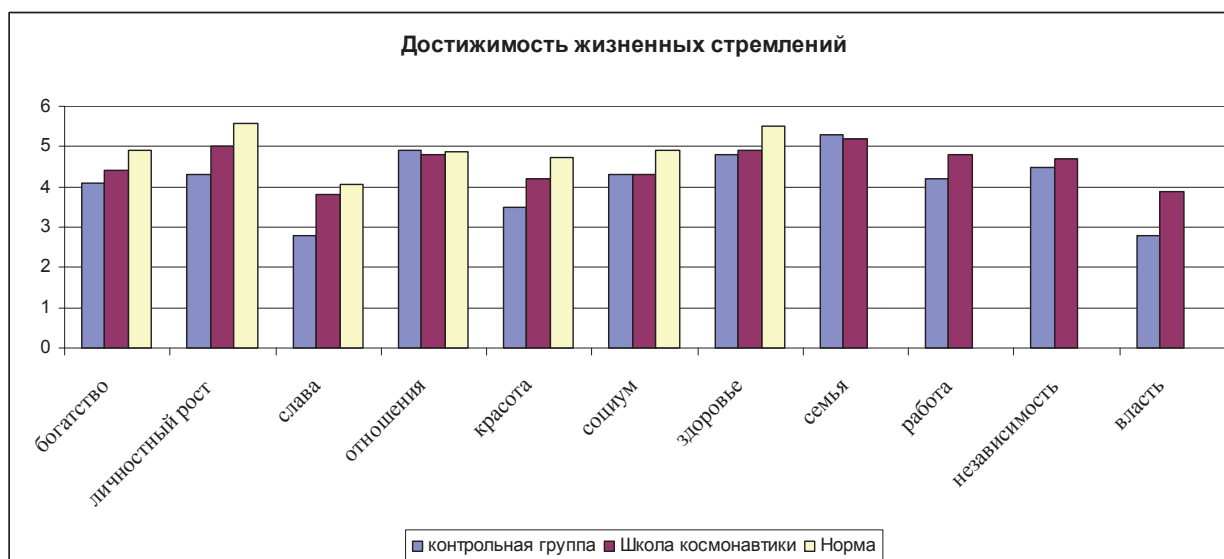


Рис. 5. Оценка достижимости жизненных стремлений одарённых в сравнении с контрольной группой и нормами

стремлений, которое может быть основанием для инициации действий по самоопределению. Так, если важность стремления высока, а оценка достижимости мала, то вероятность реализации действий снижается. Для оценки степени актуальной реализуемости стремления в жизни субъекта можно ожидать обратной связи – если человек уже реализует действия в определённом направлении, знает свои возможности, достиг успеха, то вероятность его самореализации в этой области возрастает. Эти зависимости ещё нуждаются в эмпирических исследованиях.

На рисунке 4 представлена разность оценок значимости и достижимости стремлений. Положительные значения – достижимость превышает значимость, отрицательные – важность больше достижимости.

Наиболее велики различия для тех стремлений, важность которых невелика для одарённых – для славы, красоты и власти. Ребята считают эти ценности достижимыми, но непривлекательными. Те стремления, которые значимы, важны для одарённых, имеют отрицательные оценки (достижимость не превышает значимость), но модуль разности мал для того, чтобы стать демотивирующим фактором самореализации.

Анализ мотивирующего влияния самооценки одарённых можно основывать на оценках достижимости стремлений, представленных на рисунке 5.

Наиболее достижимыми, с точки зрения одарённых школьников, являются Семья, Личностный рост, Отношения, Работа и Независимость – все стремления, оцененные ими как наиболее важные, значимые для них. Наименее достижима для одарённых Слава. В целом оценки достижимости высоки (в районе 4 баллов по шкале от 0 до 6), почти по всем шкалам (за исключением Отношений, Семьи и Действий во благо общества) превышают оценки контрольной группы. Можно судить о высоком уровне уверенности одарённых в своих возможностях. «Третья составляющая мотивации, лежащая в основе одарённости, – оптимистичная вера в свой потенциал, способность справиться с выбранной задачей, делом и достичь в нём высоких результатов», – пишет Т.О. Гордеева [8, с. 7]. А. Маслоу [15] говорит о самоуверенности творца как обязательном условии достижения. Заметим, что оценка важности жизненных стремлений у одарённых была несколько ниже, чем у других групп, а оценка достижимости – выше. Требуются дополнительные исследования, чтобы оценить влияние такой разности характеристик жизненных стремлений на уровень реализации действий по самоопределению.

Следующая дифференциальная переменная – различие значимости и уровня реализуемости стремления – представлена на рисунке 6. По всем шкалам уровень значимости превышает уровень реализованности, поэтому значения разности только положительные.



Рис. 6. Различия оценок значимости и реализуемости жизненных стремлений одарённых

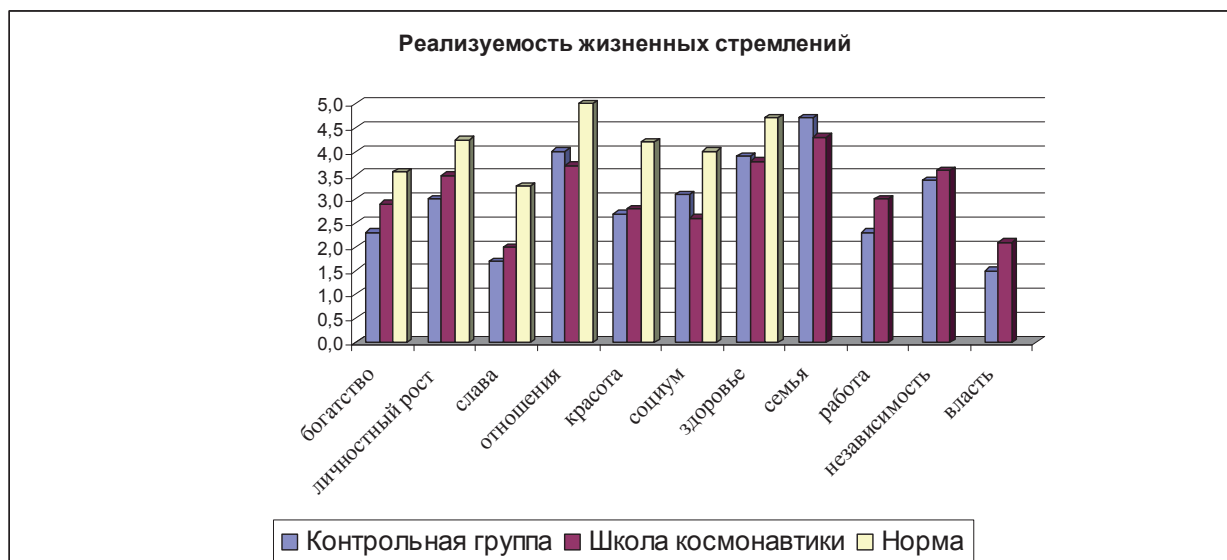


Рис. 7. Оценка реализуемости жизненных стремлений одарённых в сравнении с контрольной группой и нормами

Наибольшее рассогласование между желаемым и действительным можно видеть для шкалы Работа, что неудивительно, учитывая, что все опрошенные – школьники. Разность велика по всем шкалам, поэтому можно обратить внимание на шкалы, по которым различие невелико – это Слава и Красота. Оба этих стремления из числа наименее значимых, эту ситуацию можно обозначать как «нет и не нужно». В числе значимых стремлений, которые оцениваются одарёнными школьниками как нереализующиеся – Личностный рост, Действия на благо общества («Социум»), Независимость и Здоровье. Неожиданными были рассогласования желаемого и реализующегося в отношении личностного роста. Казалось, что ребята, победившие в олимпиадах, обучающиеся в школе для одарённых детей, должны оценивать себя как развивающуюся и растущую личность. Может быть, имеет место высокая требовательность к себе, перфекционизм одарённых, неудовлетворённых уровнем имеющихся достижений? Но возможны и особенности педагогической ситуации личностного роста ребят – например, ощущение неудовлетворённости возможностями роста в актуальной социально-педагогической среде.

Рассмотрим оценки степени реализуемости жизненных стремлений, представленные на рисунке 7.

Как наиболее реализованные ребята оценивают стремления Семьи, Здоровья, Отношений и Личностного роста. Менее всего реализуются маловажные для одарённых Слава и Власть.

Наиболее велики отличия от нормативных значений именно для шкалы «Реализуемость», что можно объяснить нормированием по взрослой выборке. Отличие одарённых от школьников контрольной группы – незначительное превышение по всем шкалам, кроме Отношений, Действий на благо общества и Семьи. Одарённые, проживающие в общежитии, не оценивают свои социальные действия как реализующиеся, зато обгоняют сверстников по реализации Личностного роста и Работы.

Заключение

Жизненные стремления одарённых являются значимым фактором процессов самоопределения, самоактуализации, самореализации. Исследование жизненных стремлений одарённых школьников позволяет установить некоторые особенности этих процессов:

Средняя, с тенденцией к низкой, оценка одарёнными значимости жизненных стремлений в целом, что можно понимать как невысокий уровень мотивационной активности.

Библиографический список

- Беганцова И.С., Завражнов В.В., Щелина Т.Т. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения современных студентов: проблемы, подходы, технологии. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 7: 158 – 164.
- Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
- Сафин В.Ф. *Психология самоопределения личности: учебное пособие*.
- Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: Историко-критический анализ. *Современная психология мотивации*. Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002: 13 – 46.
- Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1988; 2: 19 – 26.
- Ryan R.M. & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55: 68 – 78.

7. Deci E. & Ryan R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Издательство: Питер, 2002.
9. Франкл В. *Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции*. Москва: Альпина нон-фикшн, 2016.
10. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одарённости: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации. *Электронный журнал «Психологические исследования»*. 2011; 1 (15).
11. Lukina A.K. Vital strategies and the value orientations of the elder pupils of different nationalities (Жизненные стратегии и ценностные ориентации старших школьников разных национальностей). *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (Восточно-Европейский Научный Журнал)*. 2015; 3. Available at: <http://eesa-journal.com/wp-content/uploads/2016/01/46-50.pdf>
12. Голубева Э.А. *Способности. Личность. Индивидуальность*. Дубна: «Феникс+», 2005.
13. Лейтес Н.С. *Возрастная одарённость школьников: учебное пособие для студ. пед. Вузов*. Москва: Академия, 2000.
14. Юркевич В.С. *Одарённый ребенок: иллюзии и реальность – книга для учителей и родителей*. Москва: Просвещение, 2000.
15. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. Перевод с английского. Москва: Смысл, 1999.

References

1. Begancova I.S., Zavrazhnov V.V., Schelina T.T. Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya sovremennykh studentov: problemy, podhody, tehnologii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 7: 158 – 164.
2. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Izdatel'stvo: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996.
3. Safin V.F. *Psihologiya samoopredeleniya lichnosti: uchebnoe posobie*.
4. Leont'ev D.A. Samoaktualizatsiya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: Istoriko-kriticheskij analiz. *Sovremennaya psihologiya motivatsii*. Pod red. D.A. Leont'eva. Moskva: Smysl, 2002: 13 – 46.
5. Ginzburg M. R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema. *Voprosy psihologii*. 1988; 2: 19 – 26.
6. Ryan R.M. & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55: 68 – 78.
7. Deci E. & Ryan R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
8. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. Izdatel'stvo: Piter, 2002.
9. Frankl V. *Logoterapiya i 'ekzistencial'nyj analiz: Stat'i i lekcii*. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2016.
10. Gordeeva T.O. Motivatsionnye predposylki odarennosti: ot modeli Dzh. Renzulli k integrativnoj modeli motivatsii. *'Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskie issledovaniya»*. 2011; 1 (15).
11. Lukina A.K. Vital strategies and the value orientations of the elder pupils of different nationalities (Zhiznennye strategii i cennostnye orientatsii starshih shkol'nikov raznykh nacional'nostej). *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (Vostочно-Европейский Научный Журнал)*. 2015; 3. Available at: <http://eesa-journal.com/wp-content/uploads/2016/01/46-50.pdf>
12. Golubeva E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'*. Dubna: «Feniks+», 2005.
13. Lejtes N.S. *Vozrastnaya odarennost' shkol'nikov: uchebnoe posobie dlya stud. ped. Vuzov*. Moskva: Akademiya, 2000.
14. Yurkevich V.S. *Odarennyj rebenok: illyuzii i real'nost' – kniga dlya uchitelej i roditel'ej*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
15. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Smysl, 1999.

Статья поступила в редакцию 12.05.18

УДК 159.99

Nurgaleev V.S., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: sultanis@yandex.ru

Finogenova O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and social pedagogic, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: finogenova1971@mail.ru

SELFSTRATEGY ABILITIES AS A BASIS OF GENERAL GIFTEDNESS OF PERSON. Designing the development of giftedness necessitates working out some models such as a concept of giftedness and the mechanisms and the means of talent development. The article includes, first, the structural-functional two-component author's model of giftedness; second, characteristic component of the total endowments named authors "selfstrategy abilities", and thirdly, the characteristics forms of development selfstrategy abilities, including developed by the authors of the game. The authors come to a paradoxical conclusion about the preference of using not game, but organizational forms of talent development.

Key words: talent, selfstrategy abilities, life trajectory, personal and motivational qualities, self-realization.

В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

О.Н. Финогенова, канд. пед. наук, доц. каф. общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, E-mail: finogenova1971@mail.ru

АВТОСТРАТЕГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ОСНОВА ОБЩЕЙ ОДАРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проектирование психолого-педагогической работы по развитию одарённости обусловило необходимость формирования моделей как понятия одарённости, так и механизмов и средств развития одарённости. Статья включает: во-первых, структурно-функциональную двухкомпонентную авторскую модель одарённости; во-вторых, характеристику компонента общей одарённости, названного авторами «автостратегическими способностями», в-третьих, характеристику и перечень форм работы по развитию автостратегических способностей, в том числе разработанные авторами игры. Авторы приходят к парадоксальному заключению о предпочтительности использования не игровых, а организационных форм работы развития одарённости.

Ключевые слова: одарённость, автостратегические способности, жизненная траектория, личностно-мотивационные качества, самореализация.

Рассмотрим определения некоторых понятий, ключевых для нашей работы:

- одарённость рассматривается в деятельностном плане как фактор, обуславливающий возможность высоких достижений [1];
- предложена структурно-функциональная модель одарённости, включающая ключевые компоненты, необходимые для обеспечения самореализации личности;

- базовым свойством (компонентом) одарённости, обуславливающим высокие достижения личности, является личностное свойство, названное автостратегическими способностями.

Анализ работ по проблеме одарённости свидетельствует о возможности бесконечного расширения этого понятия, которое описывает:

- исключительные свойства («способность к высоким достижениям по сравнению с другими людьми» [2]) – и индиви-

дуальную комбинацию всеобщих качеств (одарённым является каждый ребёнок и задача педагога – развить именно его уникальное сочетание способностей);

- высокие достижения (которые субъект уже совершил) – и потенциал к этим достижениям (есть задатки и способности, которые в будущем могут стать основой достижений);
- одарённость к огромному количеству видов деятельности – в литературе можно найти любой вид одарённости – практическую, предпринимательскую, исполнительскую;
- одарённость как сформированность любого психологического, психического личностного свойства.

Целью работы авторов является построение системы исследования по сопровождению становления одарённости старшеклассников. Поэтому в дихотомии одарённости – это достижения или «способность к достижениям»; мы заняли промежуточную позицию. Различение это имеет принципиальное значение и зависит от прикладной позиции авторов. Педагогам приходится взаимодействовать с потенциалом учеников, потому что они работают на запуске деятельности и достижений. Но мы выбрали своей нишей промежуток между потенциальными и актуальными явлениями, полагая, что наша цель – это развитие потенциалов, их запуск и реализации в действии.

Существенным является вопрос: потенциалом для реализации каких возможностей является одарённость? Одной из проблем современного высшего образования является дисбаланс в диаде «ресурс-достижение» в сторону бесконечного умножения ресурса. Это проблема студентов, которые получают высшее образование, затем второе и третье, но не переходят к реализации накопленного ресурса, не работают и не собираются реализовывать себя. Развитие способностей рассматривается нами как ресурс самоактуализации личности в конкретных жизненных, в том числе и профессиональных достижениях. Поэтому одарённость мы рассматриваем как развитие потенциала в деятельности ключевое, как развитие способности к действиям.

Одарённость – это совокупность личностных качеств, обеспечивающих способность к самоактуализации личности в продуктивном действии.

Многие модели одарённости предполагают выделение общей одарённости и её специальных видов. Где общая – это «способность к достижениям в широком спектре деятельности», а специальная – способность к определённой деятельности, более узкого плана.

Поскольку наша работа посвящена общей одарённости личности, мы считаем, что обнаружили тот «золотой ключик», который открывает дверь в мир самоактуализации и успеха. Иначе говоря, мы утверждаем, что ключевым компонентом общей одарённости является комплекс личностных качеств, который мы назвали «автостратегическими способностями».

Обратимся к характеристике наших взглядов на содержание и структуру и общей одарённости.

С.Л. Рубинштейн предлагал под «...общей одарённостью» понимать совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, ... в неё включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т.д.» [3, с. 233].

Н.С. Лейтес [4] характеризовал «...общие, коренные психологические особенности выдающихся детей...», которые можно рассматривать как свойства общей одарённости, относя к ним: высокую активность ума, расположение к умственным усилиям. Эту особенность одарённых автор считает очень важной, уточняя, что потребность в деятельности, вообще присущая детям, имеет особую выраженность именно у детей талантливых, опережающих сверстников. В активности Н.С. Лейтес выделяет, в свою очередь, как тягу к наличию деятельности, так и её усложнению. Он так описывает механизм развития одарённости – потребность в активности создаёт положительную эмоциональную окраску умственным занятиям и ещё более повышает мотивацию, работоспособность. Можно это кольцо в развитии активности сравнить с физическим эффектом самовозбуждения, когда явление само себя усиливает.

В.С. Юркевич [5, с. 217] также считает основой одарённости умственную активность, используя формулировки «познавательная активность», «страсть к познанию», «потребность в умственной работе».

А. Матюшкин, не считая необходимым разделять одарённость на общую и специальную, определяет одарённость как

«общую предпосылку творчества» в любой области [6, С.34] и выделяет следующие факторы одарённости:

- а) доминирующую роль познавательной мотивации;
- б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- в) возможность достижения оригинальных решений;
- г) возможность прогнозирования и предвосхищения;
- д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки; которые «...составляют единую интегративную структуру одарённости, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития».

Анализ моделей общей одарённости привел к выводу о высокой важности (если не говорить о преобладающей значимости) в структуре мотивации личностных компонентов. Здесь уместно упомянуть концепции одарённости Дж. Рензулли, в трехкомпонентной модели которого личностно-мотивационные качества входят в триаду детерминант одарённости. Пятифакторная модель Танненбаума включает в перечень факторов развития одарённости: общие способности, специальные способности, личностно-волевые качества, стимулирующее окружение и случай. Здесь личностные качества входят в перечень, хотя и выделены из общих способностей. Мы же разработали модель, согласно которой личностные особенности являются компонентом (возможно, ключевым) общей одарённости. Чтобы обосновать эту позицию, сошлемся на выводы Э.А. Голубевой «Самый глобальный фактор, обуславливающий развитие практически всех видов способностей,— труд и связанная с ним *трудоспособность* как фактор одарённости. Экспериментально в комплексных исследованиях, включавших психофизиологический уровень, частично изучены три составляющих этого универсального фактора: работоспособность, активность и саморегуляция...» [7].

Исследованию связи и соотношению личностного и психологического в способностях посвящены работы Т.И. Артемьевой, которая рассматривает личность не как накопитель, субстрат, в котором развиваются способности, а как интегрирующую, регулирующую и организующую инстанцию, обеспечивающую включение, реализацию и контроль способностей в деятельности [8].

Личностный подход в работе с одарёнными реализовывал В.Э. Чудновский, который считал, что «...наиболее эффективным является не непосредственное воздействие на способности ребёнка, а воспитание способностей путём целенаправленного формирования определённой структуры личности» [9, с. 86]. Автором экспериментально доказано наличие зависимости между проявлениями способностей и такими интегративными личностными качествами, как доминирующая мотивация поведения, уровень притязаний, особенности идеалов.

Мы считаем, что личностно-мотивационные качества являются не просто существенным, но даже ключевым компонентом одарённости личности.

Мы предлагаем модель одарённости, включающую два блока – ядро одарённости и периферию. Можно назвать их инвариантными и вариативными качествами-компонентами одарённости. Инвариантные необходимы в любой ситуации развития одарённости, вариативные зависят от индивидуального профиля личности.

В данной модели выделяются инвариантные (общие) и вариативные (специальные) способности. В первом случае выделяются трудолюбие, автостратегические способности (наличие стремлений, знание способов достижения, умение планировать собственные достижения, саморегуляция, организация продуктивных действий) и когнитивные способности (владение пороговыми операциями мышления, творческие способности, эрудиция). Во втором случае – сформированность специальных способностей, необходимых для реализации конкретной деятельности.

Таким образом, названием «автостратегические способности» мы объединили комплекс личностных и личностно-деятельностных качеств, сформированность которых представляется нам обязательным условием развития одарённости, одним из ключевых компонентов общей одарённости.

«Стратегическая способность – это способность выбирать наиболее подходящее видение, формулировать реалистичные намерения, точно соотносить ресурсы с возможностями и умело разрабатывать и реализовывать стратегические планы» [1, с. 5]. Автостратегические способности – это способность личности к субъектному управлению собственной жизнью, результатом ко-

торой является самоактуализация личности в высокопродуктивных действиях.

В структуру автостратегических способностей входят компоненты:

- позиционный – ощущение себя субъектом собственной жизни, деятельности, развития;
- когнитивный – знание собственных приоритетов, ценностей, целей;
- поведенческий – наличие действий по самоактуализации (не способность к действиям, а их реализация).

Исходя из такого понимания содержания и структуры одарённости сформулируем ключевые идеи работы по развитию одарённости: предметом педагогической работы являются все вышеперечисленные компоненты одарённости – инвариантные и вариативные. Специфика образовательных действий учреждений, работающих с тем или иным видом одарённости, определяет содержание работы с «вариативным» блоком (какие именно способности), инвариантный должен развиваться при работе с любым видом одарённости.

Педагогические стратегии и тактики развития одарённости

Т.О. Гордеева считает ключевым фактором развития одарённости мотивационные особенности деятельности, систематизированные ею в Интегративной структурно-динамической мотивационной модели одарённости [10]. Т.О. Гордеева считает необходимым «...поддерживать и развивать систему базовых мотивационных кластеров, в первую очередь – внутреннюю мотивацию, содержательно представленную мотивацией познания, созидания, достижения и саморазвития». Нами определены характеристики действий учащихся, создающие условия для развития автостратегических способностей:

- продуктивных (имеющих не учебный, а объективно значимый продукт),
- результативных (продукт действия должен быть значимым лично),
- ответственных,
- имеющих отношение к личному будущему субъекта,
- по содержанию относящегося к области (областям) самоактуализации одарённых
- включающего необходимость планирования своей жизни, деятельности, действий.

Педагогическими формами действий учащихся, отвечающих таким требованиям, являются: исследования, проекты (продуктивные), конкурсы, олимпиады (результативные) ответственные (проекты). Кроме того, большую роль играют действия, требующие планирования жизни, имеющие отношение к личному будущему ребят, чему способствуют участие в стажировках, подача заявок на гранты и профессиональные пробы в профильных организациях (дуральное образование).

Если говорить о службах образовательного учреждения, которые обеспечивают такие формы действий учащихся, то в их числе большую роль играют:

- система тьюторства, наличия кураторов индивидуального сопровождения развития одарённого;
- наличие в школе службы по связям с организациями, поддерживающими профессионально-образовательную траекторию одарённых – ВУЗами, работодателями, заказчиками единоразовых проектных работ;
- включение учащихся в полноценную ответственную деятельность по профилю одарённости – например, в «хоздоговорные» исследовательские или проектные работы.
- индивидуальное и групповое консультирование по формированию жизненных планов, траекторий развития.

Одним из видов психолого-педагогических действий по развитию автостратегических способностей являются тренинги. При построении тренинга мы опирались на тренинговые процедуры по поддержке становления жизненной транспективы, которые разрабатывались Л. Бурлачуком, А.Р. Ахмеровым, А. Кроником, А.К. Лукиной [11]. Задачи тренинга (в соответствии с компонентами автостратегических способностей, о которых говорилось ранее):

- Позиционные – формирование у школьников субъектной, авторской, ответственной позиции по отношению к собственной жизни, образованию, жизненному пути;
- Когнитивные – знание о своих ценностных приоритетах, целях;
- Поведенческие – реализация действий по самоактуализации.

366

Примером психолого-педагогической технологии, направленной на решение первой (субъектная позиция) и второй (знание ценностей, целей, планов) задач может быть игра «Тайна пирата».

Игра для выявления и оформления представлений об успехе и формирования траектории достижения успеха старшеклассников.

Игра предназначена для учащихся старших классов, количество участников – от трех до тридцати человек. Время игры 1,5-2 часа

Введение:

Здравствуй, друзья! Мы собрались здесь, чтобы узнать секрет успеха. Жил-был пират, который узнал, как достичь в жизни успеха. Путь к успеху он, как водится, нарисовал на карте-квесте и наша задача сейчас – эту карту-квест раздобыть. Мы с вами – талантливые и очень умные, поэтому карту-квест мы создадим сами в ходе игры. Также в процессе игры за выполнение игровых заданий вы можете заработать золотые дублоны. Этапов игры 6, дублоны можно заработать на каждом, я буду говорить, что для этого надо делать.

Например, **первый этап – легенды**. Я прошу вас вспомнить и рассказать всем об одном взрослом, состоявшемся, успешном человеке, выпускнике нашей школы. (Персонаж должен быть максимально самоидентифицируемым для аудитории. Если игра происходит в Школе космонавтики, то герой истории – выпускник этой школы). Надо рассказать, чего он достиг и как ему это удалось. Каждый рассказ оплачивается одним золотым. Если вы никого не можете вспомнить, можете придумать историю успеха выпускника. Время на раздумья – 3 минуты.

После каждого рассказа ведущий, советуясь с аудиторией, на листах А4 оформляет признаки успеха (деньги, семья, красота, слава...) На каждом листе – два слова: имя героя легенды и в чем заключается его успех. Листы с легендами прикрепляют к стене в разных концах помещения. Каждый рассказчик получает по одному дублону за легенду.

Второй этап: формирование команд, определение цели-успеха. Прошу вас внимательно посмотреть на листочки с легендами и подойти к той легенде, которая нравится вам больше всего. Я прошу вас выбрать такой успех, который лично вам кажется наиболее важным, привлекательным. Если вам не нравится ни один, подойдите к листочку «Нам другие дОроги дорОги».

Люди, собравшиеся около листочка – единомышленники, представления которых об успехе похожи. Вы будете пиратской командой. Я прошу вас за пять минут сформулировать, что такое успех. Прошу вас посоветоваться и написать окончания фраз:

Понять, успешен ли человек, можно, если...

Измерить достижение нашей цели можно...

Мы считаем, что цель, к которой надо стремиться – это...

Третий этап: Анализ цели-успеха. Сейчас мы оценим вашу цель. Я предлагаю несколько критериев оценки. Если ваша цель им соответствует, то команду получает столько дублонов, во сколько баллов её оценят. После оценки цель можно скорректировать и получить больше дублонов награды.

Критерии:

- в рамках закона и этики (хоть мы и пираты, но есть поговорка «Преступление не окупается»). Можно понимать её так: получаемые криминальным путем блага значительно меньше затраченных на преступление сил и полученных в результате неприятностей).

- необходимость для автора

- ценность окружающими

- достижимость для автора действия

Если вы согласны с критериями, то оценим цель, которую вы написали в своём командном листке «мы считаем, что цель, к которой надо стремиться – это...».

Решаем голосованием всех участников. Если кто-то не согласен, может высказать замечания.

Четвёртый этап: Создание карты-квеста. У каждой команды есть лист бумаги. Это и будет ваша карта-квест. Пираты на карте рисуют, как найти клад. Вы будете рисовать, как достичь поставленную вами цель, тот успех, который важен для вас. Расположите лист горизонтально. На верхнем краю красиво напишите словами вашу цель. Можно сформулировать её стихами, словами песни. Затем нарисуйте карту жизни, так, чтобы поставленная вами цель была на ней представлена наглядно, чтобы было видно богатство, слава или любовь.

Так как эта карта-квест, то на ней должны быть пункты, этапы – те действия, которые надо совершить, чтобы добраться до цели, таких пунктов должно быть не меньше пяти. Чем больше пунктов, тем больше вы получите дублонов при защите карты. Эти пункты должны быть вашими действиями или действиями вашего персонажа. В каждом действии должно быть понятно, когда, где, как и за счёт чего оно происходит».

Апробация игры проводилась для учащихся 9-х классов общеобразовательной школы, студентов, обучающихся по специальности «Психолого-педагогическое образование» и для воспитанников детского дома-интерната.

Действия игроков фиксировались для оценки результативности представленной технологии. Нами выявлены следующие эффекты:

Игровой сценарий, с одной стороны, мотивирует ребят на участие в игре (количество детей, которые не проявляли заинтересованности, не превышало 10%), но, с другой стороны, происходит «сдвиг мотива на цель». Дети увлекаются игровым сюжетом, соревнованием за получение дублонов – и перестают удерживать содержание заданий. Ребята изобретали легенды успеха, ориентируясь на их количество, но не идентифицируясь с персонажами, без отношения к содержанию заданий как к личной задаче.

В субъективном пространстве девятиклассников и воспитанников детского дома цели-ценности имеют номинативный характер. Ребята затруднялись сформулировать, что именно кажется им ценным в тех историях успеха, которые они рассказывали, легко меняли свои позиции. Выбор команды для работы по достижению конкретной цели часто происходил по принципу «за компанию». Лишь относительно небольшое количество участников (шестеро из девятнадцати девятиклассников) удерживали одну и ту же цель в течение всей игры. Мы пришли к заключению, что ценностная неопределённость не только отличает способ организации жизни школьников, но и не является для них проблемой, они легко соглашались на любые предложения по поводу формирования целей.

Эти эффекты характеризуют преимущества и недостатки тренинговых и игровых форм в работе с детьми. Основным недостатком тренинга – это малая степень переноса. Дети замечательно рассуждают, решают, планируют, самоопределяются, но очень редко эти игровые достижения переносятся в жизнь ребёнка.

Поэтому мы считаем более эффективными те формы работы, которые могут быть названы «организацией действий» ребят. В качестве примера таких действий можно описать переговоры с родителями по планированию будущего.

Основная задача технологии «переговоры с родителями» – формирование ответственности за свой жизненный путь. Дополнительно позволяет осуществлять планирование и регуляцию собственных действий по самоактуализации. Применяется в индивидуальной консультационной работе со старшеклассниками.

Юноше (девushке) предлагают организовать со своими родителями беседу на тему «Моё будущее». Несколько вопросов для обсуждения формулирует консультант, остальные разрабатывает субъект.

Вопросы для обсуждения, предлагаемые консультантом: «В какой стране, каком городе я буду жить после завершения образования?», «Какая профессия может сделать меня счастливым?», «Кто будет оплачивать мое образование в ___?»

Преимущества такой формы действий в том, что школьник занимает субъектную, авторскую позицию и реализует её во взаимодействии с реальными субъектами собственного самоопределения.

Ещё одной формой работы по развитию автостратегических способностей является проектная работа. Проектная технология очень популярна в современной педагогике, имеет массу вариантов реализации и поэтому, используя её для своих целей, необходимо определять специфику её организации для конкретной цели. Так, проектная работа как средство развития автостратегических способностей должна удовлетворять следующим условиям:

1. Наличие объективно значимого продукта проектной работы. Ни в коем случае проект не должен быть текстом или планом работы.

2. Тема проектной работы должна иметь отношение к интересам и/или профессиональным планам ребёнка.

3. Результаты проекта должны быть востребованы заказчиком, потенциальным работодателем (или представителем учебного заведения).

В заключение хотим ещё раз сформулировать основные тезисы о психолого-педагогических механизмах развития одарённости.

В структуре одарённости можно выделить два блока – инвариантный, обязательно необходимый для реализации высоких достижений в любой области, и вариативный (специальные способности).

В инвариантный блок (общая одарённость) входят: работоспособность (энергетические качества), когнитивные качества и автостратегические способности (регуляторные).

Автостратегические способности мы определили как комплекс личностных свойств, обеспечивающий способность к выделению приоритетов, целей и реализации действий по достижению целей.

В систему работы по развитию одарённости должны быть включены задачи развития всех структурных компонентов одарённости – общей одарённости, включающей автостратегические способности, когнитивные умения и работоспособность; и специальных способностей.

Для развития автостратегических способностей наиболее эффективными являются формы организации субъектных, продуктивных, результативных, личностно значимых действий личности.

Библиографический список

1. Армстронг М. *Стратегическое управление человеческими ресурсами*: Пер. с англ. Москва: Инфра-М, 2002.
2. *Рабочая концепция одарённости*. Авторский коллектив под ред. Д.Б. Богоявленской. 2-е изд., расш. и перераб. Москва, 2003.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
4. Лейтес Н.С. Проблема способностей в трудах Б.М. Теплова. *Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова*. Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997.
5. Юркевич В.С. Метод развивающего дискомфорта в работе с особо одарёнными детьми. *Одарённые дети: теория и практика. Материалы российской конференции*. Под ред. В.И. Панова. Москва: Психологический институт РАО – МГППИ, 2001: 217 – 219.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости. *Вопросы психологии*. 1989;6: 29 – 33.
7. Голубева Э.А. *Способности. Личность. Индивидуальность*. Дубна: «Феникс+», 2005.
8. Артемьева Т.И. Проблема способностей: Личностный аспект. *Психологический журн.* 1984; Т. 5; № 3: 46 – 55.
9. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей. *Вопросы Психологии*. 1986; 3: 78 – 89.
10. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2011; 3: 33 – 45.
11. Лукина А.К. Особенности жизнедеятельности и ценностных ориентаций старших школьников – детей мигрантов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 5. Available at: <http://www.science-education.ru/128-22849>

References

1. Armstrong M. *Strategicheskoe upravlenie chelovecheskimi resursami*: Per. s angl. Moskva: Infra-M, 2002.
2. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. Avtorskiy kolektiv pod red. D.B. Bogoyavlenskoy. 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva, 2003.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchej psichologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
4. Lejtes N.S. Problema sposobnostej v trudah B.M. Teplova. *Sposobnosti: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya B.M. Teplova*. Dubna: Izdatel'skiy centr «Feniks», 1997.
5. Yurkevich V.S. Metod razvivayuschego diskomforta v rabote s osobo odarennymi det'mi. *Odarennnye deti: teoriya i praktika. Materialy rossijskoj konferencii*. Pod red. V.I. Panova. Moskva: Psichologicheskij institut RAO – MGPPi, 2001: 217 – 219.
6. Matyushkin A.M. Koncepciya tvorcheskoj odarennosti. -Voprosy psichologii. 1989;6: 29 33.
7. Golubeva `E.A. *Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'*. Dubna: «Feniks+», 2005.

8. Artem'eva T.I. Problema sposobnostej: Lichnostnyj aspekt. *Psihologicheskij zhurn.* 1984; T. 5; № 3: 46 – 55.
9. Chudnovskij V. E. Aktual'nye problemy psihologii sposobnostej. *Voprosy Psihologii.* 1986; 3: 78 – 89.
10. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya akademicheski uspešnyh shkol'nikov. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya.* 2011; 3: 33 – 45.
11. Lukina A.K. Osobennosti zhiznedeyatel'nosti i cennostnyh orientacij starših shkol'nikov – detej migrantov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; 5. Available at: <http://www.science-education.ru/128-22849>

Статья поступила в редакцию 12.05.18

УДК 159

Saibulaeva D.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental Psychology and Professional Activity, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: saibulaewa@mail.ru

Kagirova P.M., MA student, Department of Psychology and Philosophy, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: 2ndgruppa@mail.ru

FEATURES OF MANAGING THE SYNDROME OF “EMOTIONAL BURNOUT” OF TEACHERS. The article deals with a problem of emotional burnout of teachers in the conditions of reforming of the educational process in the country, which, as set out in the new GEF generations, placing educators increasingly high demands, enhancing time and neuro-psychological costs in subjects teaching activities that manifest themselves in particular, in the parameters of emotional burnout. The study shows the prevalence in the structure of emotional burnout of teachers the “burnout” syndrome, to a lesser extent proves to be a syndrome of “depersonalization”, “reduction of personal accomplishment” syndrome is in last place. The syndrome of emotional burnout of teachers is also reflected in the professional deformation constituting a number of competencies that negatively affect the emotional state and productive professional career.

Key words: emotional burnout, “burnout” syndrome, “depersonalization” syndrome, “reduction of personal accomplishment” syndrome, professional deformation.

Д.Г. Сайбулаева, канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития и профессиональной деятельности ДГУ, г. Махачкала, E-mail: saibulaewa@mail.ru

П.М. Кагирова, магистрант 2 курса магистратуры факультета психологии и философии ДГУ, г. Махачкала, E-mail: 2ndgruppa@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГОВ

В статье раскрывается проблема «эмоционального выгорания» педагогов в условиях реформирования образовательного процесса в стране, которые, будучи закрепленными в новых поколениях ФГОС, предъявляют работникам образования всё более высокие требования, усиливающие временные и нервно-психические затраты у субъектов педагогической деятельности, проявляющие себя, в частности, в параметрах «эмоционального выгорания». Наше исследование показало преобладание в структуре «эмоционального выгорания» педагогов синдрома «эмоционального истощения», в меньшей степени проявил себя синдром «деперсонализации», синдром «редукции личных достижений» находится на последнем месте. Синдром «эмоционального выгорания» педагогов проявляется также в профессиональных деформациях, составляющих ряд профессиональных качеств, негативно влияющих на эмоциональное состояние и продуктивную профессиональную деятельность.

Ключевые слова: «эмоциональное выгорание», синдром «эмоционального истощения», синдром «деперсонализации», синдром «редукции личных достижений», профессиональные деформации.

Современный период в нашей стране характеризуется кардинальными переменами в образовательной сфере. Начиная с дошкольных образовательных учреждений и завершая высшим образованием, в течение многих лет происходят значительные перемены, имеющие в своей основе совершенно иные принципы, декларируемые в федеральных образовательных стандартах в нескольких поколениях. При этом каждое новое поколение ФГОС предъявляет всё более высокий уровень академических, научных и личностных требований к педагогу. Это обстоятельство становится для работников образования стрессогенным и, соответственно, вызывает усиление напряжённости. Высокая эмоциональная напряжённость вызывается также наличием большого числа факторов стресса, постоянно присутствующих в работе учителя. Это такие особенности деятельности, как высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, социальная оценка, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами и т. д. Эмоциональные особенности педагогической деятельности могут способствовать возникновению и развитию синдрома «эмоционального выгорания» учителей [1; 2; 3; 4].

Впервые понятие «психическое выгорание» ввёл американский психолог Х. Фрейденбергером в начале 70-х годов прошлого века, анализируя специфику требований к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Исследование характера этих взаимодействий привело автора к выводу о том, что работники социальных профессий (врачи, педагоги, психологи, менеджеры, тренеры и другие) в большей степени подвержены психической усталости, проявляющейся в ухудшении психического и физического самочувствия. Позже наряду с понятием «психическое выгорание»

появились схожие с ним понятия «профессионального выгорания» и «эмоционального выгорания».

В настоящее время в психологии под «психическим выгоранием» понимается состояние психического, эмоционального и умственного утомления, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Согласно позиции К. Маслач этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощённость, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под «эмоциональным истощением» понимается чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное работой. «Деперсонализация» предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходившим для лечения, консультации и получения других социальных услуг. «Редукция профессиональных достижений» проявляется в возникновении у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. При этом исследования показывают, что ведущее место в проявлениях данного феномена занимает эмоциональная составляющая [5].

«Эмоциональное выгорание» рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» обозначается исследователями понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием длительного профессионального стажа работы по одной той же специальности. Оно может выражаться в черствости к людям, жёсткости, нежелании принять чужую боль на себя, отсутствии милосердия и гуманности, низкой коммуникабельно-

Таблица 1

Уровень «выгорания» педагогических работников с 1-го и 3-6-го года работы (в процентах)

Субшкала	Уровень								
	низкий			средний			высокий		
	1-год	3-5 лет	6-10 лет	1 год	3-5 лет	6-10 лет	1-год	3-5 лет	6-10 лет
Эмоциональное истощение	91,6	22,5	12,5	6,2	12,3	20,8	2,2	45,8	66,7
Деперсонализация	87,2	45,5	25,4	8,4	14,7	15,8	4,4	38,4	58,8
Редукция личных достижений	100	66,4	46,7	0	16,5	28,5	0	18,1	25,8

сти, грубости, злобе во взаимоотношениях с людьми; в работе это может проявляться в появлении чувства бесполезности выполняемой деятельности, в ощущении отсутствия перспективы дальнейшего профессионального роста, апатии, нежелании достигать более высоких результатов. Это отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и в отношениях с сотрудниками и клиентами. Поэтому «эмоциональное выгорание» рассматривается как форма профессиональной деформации личности. Как и любая деформация, «эмоциональное выгорание» приводит к негативным последствиям, поэтому всегда необходимо искать эффективные пути его профилактики и преодоления.

Определение путей профилактики и преодоления синдрома «психического выгорания» основывается на источниках, вызывающих данное психологическое явление. Результаты многих исследований, в том числе авторского, позволяют выделить две группы факторов возникновения и развития синдрома «эмоционального выгорания»:

1. Социально-психологические, к которым относятся, прежде всего, личностные особенности педагога, психофизиологические, (возраст, пол, состояние здоровья), а также система отношений (с учениками, с коллегами, с руководством). Наиболее подвержены «эмоциональному выгоранию» педагоги с высоким уровнем тревожности, агрессивности, эмоциональной чувствительности, гуманизма, ориентации на помощь другим людям. Установлена взаимосвязь «психического выгорания» как с высоким, так и низким уровнем проявления эмпатии, с рассогласованностью ценностной сферы, низким уровнем саморегуляции эмоциональной и поведенческой сферы.

2. Организационные факторы. Эти факторы включают в себя условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Обнаружена связь «выгорания» с учебной нагрузкой, продолжительностью рабочего дня, перспективами роста, дидактическим оснащением школы, поведением «трудных» учащихся, необходимостью постоянного усовершенствования своей деятельности и др. Наиболее значимой для педагогов является поддержка руководства, в особенности стимулирование согласно с затраченным трудом, что обозначается респондентами как справедливость.

Нами была проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей синдрома «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности педагога в современных условиях. Нами была выдвинута гипотеза о том, синдром «эмоционального выгорания» у педагогов имеет специфические проявления в синдромах «эмоционального истощения», «деперсонализации» и «редукции личных достижений», а также в профессионально нежелательных качествах.

Выборку исследования составили 105 учителей различных специализаций средних школ № 7, 8, 10, 31, 39, 38 г. Махачкала. Выборку составляли 3 группы испытуемых: 1-я группа – учителя первого года работы; 2-я группа – учителя со стажем 3-5 лет; 3-я группа – учителя со стажем 6-10 лет.

Диагностика синдрома «эмоционального выгорания» проводилась нами на основании модели синдрома «выгорания» американских исследователей К. Маслач, И.С. Джексона. В соответствии с данной моделью «выгорание» понимается как *синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений* [6].

Синдром эмоционального истощения рассматривается как основная составляющая синдрома «профессионального выгорания» и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии и эмоциональном пресыщении. *Деперсонализация* – проявляется в деформации отношений с другими людьми – в избегании «лишних» контактов и компаний, в повышенной зависимости от вышестоящих и отдельных лиц, в обостренном негативизме, кри-

тичности, прагматичности и цинизме в отношении к людям, в отходе от прежней дружбы и сокращения круга общения. *Редукция личных достижений* проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию самого себя, своих профессиональных достижений и возможностей дальнейшего профессионального роста, либо в редукции собственного достоинства, в ограничении своих возможностей и обязанностей по отношению к другим.

Результаты проведенного нами исследования синдрома «эмоционального выгорания» на основании вышеуказанной модели «выгорания», проявляющиеся в виде синдромов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений представлены в таблице 1.

Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты нами статистической оценке посредством *t*-критерия Стьюдента. Результаты исследования показывают статистически значимые различия в уровнях проявления синдрома «эмоционального истощения» на 1-м и 3-5 году работы у педагогов при $p \leq 0,999$. Значимые различия по этому параметру имеются между учителями 3-5-го года работы и учителями 6-10 лет стажа педагогической деятельности.

Проявление синдрома «деперсонализация» «эмоционального выгорания» также существенно возрастает от работников 1-го года к 3-5 и 6-10 году работы при $p \leq 0,99$.

Особое положение занимает в структуре «эмоционального выгорания» синдром «редукция личных достижений». В динамике от 1-го года работы до 3-5-го обнаружена тенденция к его возрастанию (при $p \leq 0,95$). Динамика данного параметра «эмоционального выгорания» от 3-5-го года работы к 6-10 годам работы показывает рост в абсолютных цифрах, однако статистически значимых различий между этими группами педагогов не имеются.

Исследование показало, что синдром «редукция личных достижений» демонстрирует наибольший рост уже в течение первых лет педагогической деятельности и продолжает усиливаться в следующие годы. На наш взгляд, этот синдром занимает особое место среди других показателей «эмоционального выгорания» педагогов и дополнительного исследования с усилением репрезентативности выборки и изучением факторов, влияющих на редукцию достижений педагогов, так как ощущение недостаточности или отсутствия достижений приводит к множеству негативных явлений личностного и профессионального плана.

Таким образом, содержательные характеристики синдрома «психического выгорания» состоят в преобладании в нем синдрома «эмоционального истощения». Следующее место в проявлениях «выгорания» занимает синдром «деперсонализации», в наименьшей степени проявляет себя синдром «редукции личных достижений». В то же время синдром «редукция личных достижений» показывает наиболее высокий рост по сравнению с другими параметрами «эмоционального выгорания» педагогов. Полученные нами данные подтверждают имеющееся в литературных источниках положение о ведущей роли эмоциональной составляющей синдрома «эмоционального выгорания», связанные с эмоциональными затруднениями или напряженными отношениями в системе отношений «человек-человек».

Синдром «эмоционального выгорания» является сложным психологическим образованием, которое определяется также через проявление профессиональных деформаций. Профессиональные деформации или **деструкции** характеризуются негативными изменениями личности, которые возникают в процессе профессионализации и под её влиянием. Эти изменения проявляются в изменениях ценностных ориентаций, черт характера, способов общения и поведения, имеющих негативное влияние на продуктивность труда и систему взаимоотношений с другими участниками в процессе профессиональной деятельности.

Таблица 2

Динамика положительных и отрицательных качеств педагогов в зависимости от стажа работы (в процентах)

Качества	1-й год	3-5 год	6-10 год
Коммуникабельность	53	30	28
Тактичность	53	39	25
Эмпатия	64	36	22
Эмоциональная устойчивость	18	7	10
Доброжелательность	56	30	26
Умение владеть собой	27	39	68
Желание помочь ученику	44	34	38
Чувство бесполезности	13	28	25
Тревожность	15	37	35
Раздражительность	11	18	38
Снижение интереса к работе	8	13	36
Ощущение эмоционального истощения	35	37	67
Авторитарность	9	2	30

В связи с этим, нами был выделен ряд профессионально нежелательных и профессионально важных качеств педагогов, с целью выявления наличия и степени развитости профессионально важных качеств и профессионально нежелательных качеств педагогов как структурных компонентов «эмоционального выгорания» [7; 8].

Испытуемым было предложено 15 положительных и 15 отрицательных качеств, наиболее характерных для педагогов. Необходимо было выбрать 5-7 положительных и 5-7 отрицательных качеств, наиболее развитых у респондента до работы в педагогической сфере, затем 5-7 положительных и 5-7 отрицательных качеств, наиболее развитых у педагогов на первом-втором году работы, а далее – на 3-5-м и 6-10-м году педагогической деятельности.

Перечень профессионально важных качеств был следующим: коммуникабельность, терпеливость, тактичность, эмпатия, вежливость, умение слушать, эмоциональная устойчивость, ответственность, умение переключаться и управлять своими эмоциями, доброжелательность, стрессоустойчивость, умение владеть собой, культура общения, умение быстро и правильно найти выход из трудной ситуации, желание помочь ученику.

Далее предлагался перечень профессионально нежелательных качеств, которые деформируют профессиональную деятельность педагога. В их состав входили: замкнутость, вязкость мышления, агрессивность, неуверенность в собственных силах, депрессивность, неприятие личности ученика, чувство бесполезности, безразличие, тревожность, раздражительность, снижение интереса к работе, негативное отношение к учащимся, ощущение эмоционального истощения, авторитарность, отсутствие способности помочь ученику.

Полученные в ходе исследования позволили проследить динамику развития как профессионально важных, так и профессионально нежелательных качеств педагогов. Значимость полученных результатов исследования была определена посредством статистической обработки с применением t-критерия Стьюдента. Динамика указанных качеств педагогов с 1-го по 3-6 год их работы представлена в таблице 2.

Данные таблицы демонстрируют статистически значимые различия в отрицательной динамике таких качеств, как коммуникабельность, тактичность, эмпатия, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, умение владеть собой. Наряду с этим наблюдается рост раздражительности, эмоционального истощения и снижение интереса к работе. Эти данные позволяют сделать вывод о наличии признаков эмоционального выгорания и его содержательных характеристик.

На 3-5 году педагогической деятельности прослеживается следующая тенденция: повышается уверенность и способность владеть собой. В то же время растёт тревожность, раздражительность, ощущение эмоционального истощения. После 6-10 лет работы в школе учителя указывают на появление у них раздражительности, эмоционального истощения и снижение интереса к работе. Таким образом, в процессе профессиональной деятельности у педагогов прослеживаются весьма негативные явления в психоземotionalном состоянии.

Таким образом, наше исследование показало, что содержательные характеристики синдрома «психического выгорания» состоят в преобладании в нём синдрома «эмоционального истощения». Следующее место в проявлениях «выгорания» занимает синдром «деперсонализации», в наименьшей степени проявляет себя синдром «редукции личных достижений». Синдром «эмоционального выгорания» педагогов проявляется также в профессиональных деформациях, составляющих ряд профессиональных качеств, негативно влияющих на эмоциональное состояние и продуктивную профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург, 1999.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. *Вопросы психологии*. 2005; 2: 96 – 104.
3. Буянкина М.А., Онуфриева В.В. Феномен психического выгорания и возможности его коррекции у сотрудников дошкольного учреждения. *European journal of education and applied psychology*. 2015; 1: 64 – 70.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва, Санкт-Петербург, 2014.
5. Овчарова Р.В. *Практическая психология образования: учебное пособие для студ. психол. фак. университетов*. Москва, 2003.
6. *Практикум по спортивной психологии*. Под редакцией И.П. Волкова. Санкт-Петербург, 2002.
7. Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов*. Москва; Екатеринбург, 2003.
8. Ронгинская Т.И. Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика*. 2016; 2: 107 – 121.
9. *Стресс, выгорание, совладание в современном контексте*. Под редакцией А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. Москва, 2011.

References

1. Bojko V.V. *Sindrom «`emocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii*. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Borisova M.V. Psihologicheskie determinanty fenomena `emocional'nogo vygoraniya u pedagogov. *Voprosy psihologii*. 2005; 2: 96 – 104.
3. Buyankina M.A., Onufrieva V.V. Fenomen psihicheskogo vygoraniya i vozmozhnosti ego korrekcii u sotrudnikov doshkol'nogo uchrezhdeniya. *European journal of education and applied psychology*. 2015; 1: 64 – 70.
4. Mitina L.M. *Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub`ektov obrazovaniya*. Moskva, Sankt-Peterburg, 2014.
5. *Ovcharova R.V. Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya stud. psihol. fak. universitetov*. Moskva, 2003.
6. *Praktikum po sportivnoj psihologii*. Pod redakciej I.P. Volkova. Sankt-Peterburg, 2002.
7. Zeer `E.F. *Psihologiya professij: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva; Ekaterinburg, 2003.
8. Ronginskaya T.I. Specifika sindroma vygoraniya v professiyah s vysokim urovnem stressa. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psihologiya. Pedagogika*. 2016; 2: 107 – 121.
9. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste*. Pod redakciej A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 37.015.3

Bokova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova_oa@altspu.ru*

SOME RESULTS OF THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS OF SOCIAL ACTIVE DISADAPTATION AS FACTORS REDUCING THE RESPECT OF LIFETIME. The article presents results of a practical study that allows to obtain new data on the impact of socio-psychological maladjustment on the vitality of orphans as the most problematic group for the implementation of effective vocational training. As the main parameters of the presence or absence of signs of social disadaptation of orphan students. The following indicators are singled out: the level of socio-psychological adaptation; revealing the tendency to the predominance or absence of signs of deviant behavior; the ability to self-management as an opportunity for a purposeful change and management of their forms of activity: communication, behavior, activities and experiences, and orientation of students to moral values of upbringing is presented as a variable that affects the possibility of harmonious socialization and the acquisition of a profession. The development of the study is the search for the relationship between the actual vitality and the indicators of adaptation.

Key words: vitality, psychological signs, social activity disadaptation, values, self-management.

O.A. Бокова, *канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova_oa@altspu.ru*

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ СОЦИАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ КАК ФАКТОРОВ, СНИЖАЮЩИХ ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ

В статье представлены результаты практического исследования, которые позволяют получить новые данные о влиянии социально-психологической дезадаптированности на жизнестойкость студентов-сирот как наиболее проблемной группой для реализации эффективного профессионального обучения. В качестве основных параметров наличия или отсутствия признаков социальной дезадаптированности студентов сирот выделены следующие показатели: уровень социально-психологической адаптации; выявление тенденции к преобладанию или отсутствию признаков девиантного поведения; способность к самоуправлению в качестве возможности целенаправленного изменения и управления своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями, а ориентации студентов на нравственные ценности воспитанности представлена как переменная, влияющая на возможность гармоничной социализации и получение профессии. Развития данного исследования является поиск взаимосвязи между собственно жизнестойкостью и показателями адаптированности.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологические признаки, социально-деятельностная дезадаптация, ценности, самоуправление.

Изменение общественных и социокультурных требований к выпускникам образовательных учреждений вызывает необходимость в обновлении подхода к развитию социальной адаптации и совершенствованию профессиональной подготовки студентов, находящихся на государственном обеспечении, а именно студентов-сирот и оставшихся без попечения родителей.

Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что в условиях детского учреждения интернатного типа формируется совершенно иной, в отличие от условий семейного воспитания, тип личности человека. Особенности физического, психического и социально-правового статуса выпускников детских домов являются следствием их неблагоприятной истории, что существенно затрудняет получение профессионального образования и влияет на социальную адаптацию, оказывает существенное влияние на жизнестойкость.

В связи с тем, что социальный статус сиротства связан со снижением витальности и сопротивляемости стрессам, значимым технологическим подходом для нас также является опора на концептуальное понимание жизнестойкости (С. Кобейса, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, Е.И. Рассказова и др.). В теоретическом отношении «понятие жизнестойкости вписывается в систему понятий экзистенциальной теории личности. Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего, в профессиональной деятельности. По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности» [1, с. 3]. В связи с этим мы считаем, что существуют отдельные психологические показатели социальной-психологической дезадаптированности, которые оказывают существенное влияние на жизнестойкость.

В качестве основных параметров наличия или отсутствия признаков социальной дезадаптированности студентов сирот нами выделены следующие показатели: уровень социально-психологической адаптации как способность гибко перестраивать поведенческие реакции, жизнестойкость как систему убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации;

выявление тенденции к преобладанию или отсутствию признаков девиантного поведения; стратегии совладающего поведения как способность решать проблемы и находить социальную поддержку, способность к самоуправлению в качестве возможности целенаправленного изменения и управления своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями, а ориентации студентов на нравственные ценности воспитанности представляется нам переменными, влияющими на возможность гармоничной социализации и получения профессии.

В программе диагностического исследования нами использованы следующие методики: Диагностика социально-психологической адаптации личности К. Роджерса, Р. Даймонда в модификации А.К. Осницкого [2]; Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) [3]; Способность самоуправления (Н.М. Пейсахов) [4].

В диагностике приняли участие 44 студентки (гендерная выборка однородная) ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», оставшихся без попечения родителей и находящихся на государственном обеспечении.

Обработка результатов показала, что у 10 человек (11% от общего числа опрошенных) отсутствуют выраженные признаки социально-психологической дезадаптированности, 22 студента (75%) обладают средним уровнем адаптации и в той или иной степени демонстрируют проявления показателей социально-психологической дезадаптации; только у 11 человек (14%) выявлены ярко выраженные признаки нарушенной адаптации.

Учитывая особенности развития сирот, мы считаем, что средняя проявленность признаков социально-психологической дезадаптации является достаточно продуктивным показателем и при своевременной коррекции дает возможность для эффективного овладения профессией. Студенты с выраженными проявлениями отнесены нами в «группу риска» девиантного поведения и возможной депрофессионализации.

Средний уровень социальной психологической адаптированности проявляется в усредненных значениях адаптации к образовательному процессу, самовосприятия, принятия других, эмоциональной комфортности и интернальности как способности переживать себя в качестве источника активности. Следует отметить, что студенты этой группы отличаются высокой тенден-

цией к доминированию в ситуациях общения, что с нашей точки зрения является компенсационным механизмом.

Студентов это группы характеризует снижение активной жизненной позиции, слабая уверенность в том, что они способны контролировать свою жизнь самостоятельно, они не готовы учиться на собственном опыте, они затрудняются в принятии помощи у преподавателей или одногруппников. Обладая средней способностью к самоуправлению собственным поведением и эмоционально-волевой сферой, могут демонстрировать различные неадекватные поведенческие реакции (прогулы, эмоциональная несдержанность и т.д.). Вместе с тем, студенты не демонстрируют выраженной тенденции отрицать общепринятые правила поведения, которые происходят эпизодически. Только студенты «группы риска» обладают выраженной склонностью к аддиктивному поведению. Достоинством данных студентов является низкая склонность к саморазрушению, что является важной предпосылкой обучения и развития в сфере будущей профессии.

Агрессивные тенденции у данной группы студентов выражены средне, но, вместе с тем, они могут реагировать очень негативно, если считают, что их права ущемлены или в чем-то нарушаются, также резко проявляется тенденция к сохранению внутриличностных и социальных границ. Также наблюдается слабость контроля поведенческих проявлений эмоциональных реакций. Склонность к делинquentному поведению не является высокой.

Вывод: доминирующий среди выпускников детских домов средний уровень проявлений социально-психологической дезадаптированности, что определенным образом снижает жизнестойкость и нуждается в коррекции.

Рекомендации по результатам диагностики: индивидуальное консультирование по результатам диагностики; анализ обобщенных данных для педагогического коллектива; учет особенностей адаптации сирот при организации учебно-воспитательной работы; дополнительная диагностика студентов «группы риска»; проведение разнонаправленных психологических мероприятий (просвещение, профилактика, коррекция и развитие) для повышения уровня жизнестойкости.

Результаты изучения основных направлений отклоняющегося поведения студентов «группы риска». В качестве доминирующих признаков отклоняющегося поведения нами выбраны различные виды аддикции (никотиновая, наркотическая, алкогольная). Также мы считаем необходимым выявить возможность

форм неприятия взрослых: от избегания преподавателя, подозрительности к нему до неконтролируемой привычки враждебности; недостаток социальной нормативности; нетерпеливость, неприспособленность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания, размышления, избегание долговременных усилий; констатируется общий уровень отставания в учебе и низкую оценку общего впечатления, производимого уровнем умственного развития респондента, снижение познавательной активности в сфере будущей профессии. Вывод: среди студентов «группы риска» выявлен высокий уровень отклоняющегося поведения и аддикции.

Рекомендации по результатам диагностики: ознакомление с индивидуальными данными диагностики (по запросу); когнитивно-бихевиоральное индивидуальное психологическое консультирование, ориентированное на трансформацию поведенческих стратегий; проведение просветительских, профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на обучение эффективным навыкам совладающего поведения; при необходимости организация консультаций узких специалистов (психиатр, нарколог, медицинский психолог и т.д.); консультирование участников образовательного процесса (администрация, кураторы, социальный педагог) об особенностях проявления отклоняющегося поведения.

Результаты изучения способности студентов-сирот к самоуправлению. Изучение способности сирот к самоуправлению как возможности целенаправленного изменения своей жизнедеятельности и потребности в самодвижении и самостоятельной постановке ближних и дальних целей, трансформации собственной деятельности, отношений и поведений является достаточно малоисследованной областью в психологии. Вместе с тем, понимая способность к самоуправлению как творческий процесс преобразования реальности для достижения поставленной цели, мы считаем это качество важным в структуре формирования готовности к профессиональной деятельности.

Данные проведенного исследования показывают, что большая часть студентов-сирот (53%) обладают низким уровнем общей способности к самоуправлению, а большая часть параметров самоуправления находятся на среднем и низком уровнях (Таблица 1). Такие результаты говорят том, что студенты испытывают существенные трудности при анализе жизненных явлений, при возникновении противоречивых ситуаций им сложно понять, в чем заключаются причины неудач, каким образом изменяется ситуация и каково реальное положение вещей.

Таблица 1

Уровень способности студентов к самоуправлению (в % от числа опрошенных)

№ п/п	Параметры самоуправления	Уровень					
		Высокий		Средний		Низкий	
		н.г.	к.г.	н.г.	к.г.	н.г.	к.г.
1	Ориентировка в ситуации	29	34	49	55	22	16
2	Прогнозирование	28	31	54	60	18	9
3	Целеполагание	10	20	48	55	35	25
4	Планирование	14	19	42	51	48	20
5	Оценка качества	17	20	43	50	43	30
6	Принятие решения	15	22	30	40	55	38
7	Самоконтроль	15	25	42	50	43	25
8	Коррекция	12	20	55	60	33	20
9	Общая способность к самоуправлению	23	31	24	40	53	29

Примечание. Условные обозначения: н.г. – начало года, к.г. – конец года.

принятия студентом помощи от социального окружения, что окажет определенное влияние на процесс коррекции и развития.

Обработка данных выявила высокую степень аддиктивного поведения респондентов: 60% риск наркозависимости, 90% – никотиновая и алкогольные аддикции. Следует отметить, что указанные студенты также обладают низкими личностными ресурсами для принятия помощи от социального окружения и стараются исключить для себя конструктивное решение проблем, предпочитая их избегание.

К особенностям указанного контингента студентов можно отнести: беспокойство и неуверенность относительно того, интересуются ли им взрослые, любят ли его; проявление различных

Прогнозирование и целеполагание как процесс формирования субъективной модели желаемого (должного), а также анализе противоречий между прошлым, настоящим и попытками заглянуть в будущее, предсказать ход событий не реализуется на уровне создания студентами вероятностной модели, в которой содержатся сведения о том, что можно изменить в ситуации, в каком направлении можно изменить себя, свое общение, поведение или деятельность, что в большей степени нуждается в модификации – ситуация или сам человек как ее участник.

Студенты, находясь в стадии жизненного и профессионального самоопределения, не могут определить, какие средства необходимы для достижения цели и в какой последовательности их

следует применять, каковы показатели успешности реализуемого плана действий, как оценить достаточной и умеренной определенности поступков. В силу возрастной ограниченности жизненного опыта студентам сложно собрать и систематизировать информацию о выполнении задуманного в реальном поведении или деятельности, реальности его достижения, существуют ли ошибки и какие методы их коррекции и предупреждения выбрать в зависимости от конкретной ситуации, т.е. стоит ли остановиться и как быть дальше.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что у сирот, нет целостной системы самоуправления, сформированными являются лишь ее отдельные звенья, в связи с чем для них свойственно сильное переживание неудач, с преобладанием яркой негативной эмоциональной оценки ситуации и нет направленной активности на достижение цели. Вместе с тем наблюдается некоторая положительная динамика результатов на конец учебного года.

Результаты изучения потребности студентов-сирот и студентов, оставшихся без родительского попечения, в психологическом сопровождении. Анкетирование потребности студентов-сирот и студентов, лишившихся попечения родителей в психологическом сопровождении проведено с целью повышения эффективности данного процесса, возможности его рационального перспективного планирования.

Данные диагностики показали, что деятельность педагога-психолога является востребованной – 84% студентов интересуются психологией (8% скорее интересуются и 8% – нет), 88% студентов считают, что психологическая служба создается для помощи и поддержки, остальные 12% – для развития личности и коррекции межличностных отношений. Из общего количество опрошенных студентов 72% стремятся приобрести навыки решения внутренних проблем, 64% желают участвовать в психологической диагностике, 56% – в индивидуальном психологическом консультировании и 42% – в групповой работе. У студентов достаточно высокий уровень потребности в диагностической и групповой работе (78% и 88% соответственно), но больше половины (56%) респондентов нуждаются в индивидуальном консультировании.

К наиболее интересующим студентов проблемам из области психологии респонденты относят решение внутренних проблем (1 ранг значимости), межличностные отношения и преодоление конфликтных ситуаций в них (2 ранг значимости), эмоционально-чувственная сфера (3 ранг значимости). Отдельно следует отметить, что 64% опрошенных ожидают приглашения от психолога, следовательно, этот факт необходимо учитывать при организации работы, вместе с тем 48% опасаются обращаться без указания причин.

Результаты диагностики ориентации студентов на нравственные ценности воспитанности. На современном этапе развития науки утвердился интегральный подход к изучению и характеристике воспитанности, суть которого в поисках стержневых критериев воспитанности. В психолого-педагогической литературе можно встретить рекомендации использовать в качестве критериев и показателей воспитанности отношения подрастающего поколения к обществу, трудовой деятельности, отдельным людям (В.А. Яковлев, А.С. Белкин и др.), активную жизненную позицию (Т.Н. Мальковская, Н.Ф. Родионова), направленность личности (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, З.И. Васильева, А.В. Зосимовский и др.).

Репрезентативным показателем воспитанности З.И. Васильева и М.И. Шилова признают наличие социально-нравственных качеств. С этой целью они предлагают изучать как отдельные качества личности, их комплексы, так и ценностные ориентации на нравственные качества воспитанности. По уровню сформированности ценностных ориентаций и дается общая оценка воспитанности.

Е.В. Бондаревская считает наиболее эффективным изучение воспитанности по разным критериям на разных уровнях: на уровне развития нравственных чувств, отношений, устойчивых мотивов и направленности личности, на уровне мировоззрения, т.е. также через ценностные ориентации на нравственные качества воспитанности.

На основе теоретического анализа проблемы и изучения опыта педагогов-практиков нами разработана диагностическая карта изучения воспитанности через выявление ценностных ориентаций студентов на ее качества. В карту вошел минимум нравственных качеств воспитанности. Мы структурировали их, выделив группы в соответствии с основными социальными от-

ношениями: отношение к обществу, его идеологии и экономике (общественно-политическая активность, долг и ответственность в общественной работе, дисциплинированность, бережливость); отношение к труду (прилежание в учении, понимание важности общественно полезного труда); отношение к людям (коллективизм и товарищество, доброта и отзывчивость, честность и правдивость); отношение к себе (простота и скромность) и т.д.

Большинство качеств, внесенных в программу, совпадают с теми, которые были предложены другими исследователями (Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Ефременко, А.И. Кочетов, Н.И. Монахов, Л.И. Рувинский, В.С. Ханчин, М.И. Шилова и др.). Это свидетельствует о том, что комплекс выделенных качеств воспитанности отражает объективную реальность.

Динамику, признаки проявления разных уровней сформированное данных качеств раскрывают соотношение внешней регуляции и саморегуляции, степень самостоятельности и направленности деятельности и поведения студентов. Процедура диагностирования состоит в том, чтобы обнаружить изменения признаков изучаемых качеств, проанализировать наблюдаемые явления в динамике, установить закономерные связи, для чего нами изучались ценностные ориентации на качества воспитанности у студентов первого и выпускного курсов.

Уровень ценностных ориентаций на качества воспитанности, их внутреннее принятие, с нашей точки зрения, свидетельствует о сформированности нравственного сознания личности. В зависимости от полноты сформированности данных качеств, проявляемой личностью общественной направленности и нравственной позиции, от соотношения внешней регуляции и внутренней саморегуляции можно выделить три уровня принятия ценностей воспитанности (высокий, средний, низкий) и невоспитанность.

Нравственная невоспитанность проявляется в отрицательном опыте поведения, в незрелости самоорганизации и саморегуляции (1 ранг значимости). Низкий уровень принятия ценностей воспитанности характеризуется слабым проявлением положительного, еще неустойчивого опыта поведения, наблюдаются срывы, поведение регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, саморегуляция и самоорганизация ситуативны (2 ранг значимости).

Для среднего уровня свойственны устойчивое положительное поведение, наличие регуляции и саморегуляции, хотя активная общественная позиция еще не проявляется (3-4-й ранги). Признаком высокого уровня принятия ценностей воспитанности является наличие устойчивого и положительного опыта нравственного поведения, саморегуляции наряду со стремлением к организации деятельности и поведения других лиц, проявление активной общественной позиции (5-6 ранги значимости).

Диагностика ценностных ориентаций студентов на качества воспитанности осуществлялась на основе модифицированной применительно к нашему исследованию методики А.К. Марковой. Студентам предлагалось отметить баллами в зависимости от степени значимости ценностные ориентации, связанные с качествами воспитанности (1 балл — самая низкая, 6 баллов — самая высокая степень значимости). Обработка осуществлялась на основании выделения среднего арифметического всех показателей, т.е. полученные данные демонстрируют усредненную картину значимости качеств воспитанности, не исключая наличия студентов как с низким уровнем ценностных ориентаций, так и с очень высоким показателем воспитанности. Полученные результаты с нашей точки зрения демонстрируют общую тенденцию развития воспитанности студентов.

Ранжирование ценностных ориентаций показало достаточно высокий уровень значимости качеств воспитанности в их жизнедеятельности (Таблица 2). Ценностные ориентации на качества воспитанности занимают достаточно большое значение в структуре личности студентов — значения рангов от 3 до 6 достоверно демонстрируют тенденцию к высокому уровню их принятия и возможности реализации в повседневной жизни. На первом месте по степени значимости для студентов-первокурсников находятся следующие качества воспитанности: ответственность, самостоятельность, забота о ближних. Для студентов-выпускников ценностью качеств воспитанности представлена следующим образом: забота о ближних, самостоятельность, целеустремленность, коллективизм, дисциплинированность, требовательность к себе, стремление к самосовершенствованию, отсутствие вредных привычек, стремление беречь природу, хорошие манеры (значение рангов от 5 до 5,8). Подобная динамика ценностных ориентаций на качества воспитанности, по нашему мнению свидетельствует не только о расширении границ значимых ценностей, но и о каче-

Динамика ценностных ориентаций студентов на качества воспитанности (ранг значимости)

№	Ценности воспитанности	период	
		н.г.	к.г.
1	Общая культура	4,7	5,2
2	Участие в общественной жизни	2,9	4
3	Патриотизм	4,6	4,6
4	Ответственность	5,1	5,1
5	Бережливость	4,9	5,2
6	Соблюдение правил этикета	4,8	4,9
7	Культура речи	4,2	5
8	Правила поведения	4,5	5
9	Самостоятельность	5	5,4
10	Целеустремленность	4,8	5,2
11	Самообладание	4,6	4,7
12	Коллективизм	4,5	5,1
13	Трудолюбие	4,6	4,9
14	Дисциплинированность	4,5	5
15	Забота о ближних	5,4	5,6
16	Требовательность к себе	4,9	5,3
17	Стремление к самосовершенствованию	4,2	5,2
18	Отсутствие вредных привычек	4,6	5
19	Активная жизненная позиция	4,6	4,6
20	Стремление беречь природу	4,4	5
21	Хорошие манеры	4,8	5,1

Примечание. Условные обозначения: н.г. – начало года, к.г. – конец года.

ственным их изменении в сторону направленности на общество и свою жизнедеятельность в обществе, о наличии определенной гражданской позиции и понимании себя как источника активности (внутренний локус контроля). Опираясь на результаты исследования, мы можем сделать вывод о том, что к выпускному курсу для студентов все большее значение приобретает взаимодействие человека с другими людьми, его жизнедеятельность в коллективе, где постепенно формируется его личная автономия.

Подобная динамика развития ценностных ориентаций на качества воспитанности свидетельствует о занятости студента, его постоянной включенности в деятельность, активности в решении

различных социально-деятельностных задач и Я-строительстве как основе формирования личности, что является позитивным фундаментом для самореализации и повышения уровня жизнестойкости.

Проведенное нами исследование с одной стороны, намечает перспективы эффективной социализации выпускников в детских домах к системе профессионального образования через ценностные составляющие, с другой, намечает перспективы его продолжения за поиск взаимосвязи показателей социально-психологической адаптированности и собственно жизнестойкости, а также статистической обработки полученных данных.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006.
2. *Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)*. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002: 193 – 197.
3. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел). Клейберг Ю.А. *Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов*. Москва, 2004: 141 – 154.
4. *Основы психологии. Практикум*. Столяренко Л.Д. 7-е изд. Москва, 2006.

References

1. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestroykosti*. Moskva: Smysl, 2006.
2. *Diagnostika social'no-psihologicheskoy adaptacii (K. Rodzhers, R. Dajmond)*. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2002: 193 – 197.
3. *Opreделение sklonnosti k otklonyayuschemusya povedeniyu (A.N. Orel)*. Klejberg Yu.A. *Social'naya psihologiya deviantnogo povedeniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2004: 141 – 154.
4. *Osnovy psihologii. Praktikum*. Stolyarenko L.D. 7-e izd. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 159.9

Azhiev A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

Gadaborsheva Z.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

TO THE QUESTION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF ADAPTATION OF CHILDREN OF AN EARLY AGE TO CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. A preschool institution is a first institution in the life of a child that goes beyond the family with which it is necessary to contact. Admission of a child to such an institution, and the initial period of presence in it is marked by characteristic changes in the way of life and worldview, which can cause emotional shock.

Because of this, the period of adaptation of the child to kindergarten may be with complications. For their prevention it is necessary to proceed from psychological and pedagogical bases of a problem of adaptation of children of early age to conditions of pre-school educational institutions.

Key words: adaptation, preschool institution, early childhood, emotional well-being, factors of adaptation.

А.В. Ажиев, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики и дошкольной психологии ЧГПУ, г. Грозный,
E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

З.И. Гадаборшева, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и дошкольной психологии ЧГПУ, г. Грозный,
E-mail: Zgadaborsheva@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

Детское дошкольное учреждение является первым в жизни ребёнка институтом, выходящим за рамки семьи с которым приходится контактировать и поступление ребёнка в такое учреждение, и первоначальный период присутствия в нем отмечается характерными изменениями образа жизнедеятельности и мировосприятия, которые способны вызвать эмоциональное потрясение. В силу этого период адаптации ребёнка к детскому саду может протекать с осложнениями. Для их предупреждения необходимо исходить из психолого-педагогических основ проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

Ключевые слова: адаптация, дошкольное учреждение, раннее детство, эмоциональное благополучие, факторы адаптации.

Полноценное личностное развитие ребёнка в условиях дошкольной организации с момента вхождения в группу невозможно без учета адаптивных механизмов организма. Необходимость освоения нового средового пространства может сопровождаться ограничением приспособительных механизмов детского организма. Кроме того, как следствие психологической неготовности к выходу из семьи у ребёнка может появиться так называемый «адаптационный синдром», что обусловлено спецификой развития раннего возрастного этапа.

Ранний период развития ребёнка отмечается от 1 года до 3 лет. На этом возрастном этапе меняется социальная составляющая в развитии ребёнка. В начале этого возраста ребёнок приобретает желание быть самостоятельным и независимым от взрослого, хотя и остается привязанным ко взрослому, и ему нужны его практическая помощь, забота и внимание. Подобное противоречие разрешается в новых социальных условиях развития ребёнка, которые представляют собой кооперацию или совместно осуществляемую деятельность ребёнка и взрослого.

Меняется и ведущая деятельность ребёнка. Первоначально, если малыш еще не различает способов действий с предметами и их предназначения, то уже на втором году жизни содержанием предметного взаимодействия ребёнка и взрослого становится принятие общественно-предназначенных способов применения предметов. Взрослый передает ребёнку в руки предмет и вместе с ним «передает» способ совершения с ним действий. В раннем детстве можно выделить стремительное развитие следующих психических особенностей: общение, речь, познание (восприятие, мышление), двигательная и эмоционально-волевая деятельность. В речевой деятельности ребёнка раннего возраста основным является стимулирование его активности в речи. Это происходит за счёт умножения словарного запаса, усиленной работы по совершенствованию артикуляционного аппарата, а также увеличения зоны общения со взрослыми.

Дети в этот период характеризуются неустойчивостью эмоционального состояния. Расставание на некоторое время с близкими и перемена в привычном образе жизни вызывают у ребёнка отрицательные эмоции и страхи. Длительное присутствие стрессовых факторов может привести к развитию невроза, замедлению процессов психофизического развития.

С поступлением ребёнка в ДОО его жизнь претерпевает многочисленные перемены: определенный распорядок, отсутствие близких какое-то время, новые требования к поведению, новые знакомства со сверстниками, систематические развивающие занятия и т. д. Эти перемены входят в жизнь ребёнка одновременно и несут в себе стрессовую ситуацию, которая без специального контроля со стороны специалистов может усугубить состояние неокрепшего организма.

Проблема адаптационных возможностей ребёнка к дошкольному образованию обнаруживает себя на пересечении психологии и педагогики. Психолого-педагогический аспект этой проблемы связан с тем, что адаптация ребёнка к непривычной обстановке несет в себе обширный спектр индивидуальных различий. Специфика этих различий обозначается множеством факторов и зависит от психических, физических, личностных особен-

ностей ребёнка, конкретного состояния в семейных отношениях и воспитания, условий детского учреждения.

Особую значимость имеет специальная целенаправленная подготовка ребёнка к переходу в детское учреждение в семье, т. к. от неё зависит характер протекания адаптационного периода, определяющее дальнейшее личностное развитие ребёнка. В этой связи очевидна необходимость профессиональной поддержки ДОО семье, что обеспечит для ребёнка прохождение адаптационного периода без осложнений. Детский сад в этом случае становится «открытой системой» для решения проблем развития и воспитания.

Понятие «адаптация» отнесено к разряду междисциплинарных научных понятий. Значительным вкладом в изучение проблемы адаптации личности явилось исследование отечественными учеными Е.В. Белинской, Л.В. Белкиной, Л.И. Божович, Л.Н. Галигузовой, Н.В. Кирюхиной, Н.Я. Семаго, Е.О. Смирновой, К.Л. Печора, Б.Д. Элькониним и др. ее психолого-педагогических аспектов.

При этом, если психологическая наука рассматривает в основном адаптивные свойства личности, специфику адаптивных процессов и способы приспособления личности к окружающей среде, то педагогическая наука заинтересована в вопросах управления и педагогической помощи социальной адаптации детей, нахождением средств, видов, методов профилактики и коррекции неблагоприятных источников адаптации, роль разных образовательно-воспитательных учреждений в процессе адаптации. Так, по мнению Б.Д. Эльконина, при взгляде на теоретические проблемы, относящиеся к психологии и педагогике развития личности, адаптация рассматривается как стадия личностного становления человека, находящегося в относительно прочной социальной общности, развитие личности в которой представляется процессом вхождения в новую социальную среду с последующей интеграцией с ней и адаптацией [1].

К.Л. Печора, обозначая стадии развития личности, первую стадию выделяет в виде «адаптации», в которой могут усваиваться действующие в сообществе правила и происходит овладение соответствующими видами и средствами деятельности. Субъект, проникая в новую социальную структуру, еще не проявляет себя как личность прежде, чем освоит существующие правила. Если человек не может побороть сложности адаптации, у него образуются качества, ведущие к тяжелой личностной дисфункции [2]. Адаптация в этом смысле является фактором личностной индивидуализации и социализации.

Явившись миру, ребёнок входит в характерные отношения с новым окружением, которое представляет не только внешнюю обстановку с влиянием на ребёнка условий жизни, а является основным источником его развития, исполняя роль своего рода пускового механизма, ускоряющего или замедляющего внутренние механизмы. Это тем более важно, что в развитии ребёнка, как замечал Л.С. Выготский, то, что получается в конце развития, уже дано в средовом развитии с самого начала [3].

Л.И. Божович [4] считала, что разброс словесческих отношений раскрывается ребёнку с реальной позиции, которая обусловлена объективным порядком, включенным им в представленных отношениях. При этом очевидно и собственное внутреннее отно-

шение ребёнка, т. е. то, как он сам видит свое место, какое значение являет для него окружающая среда и как он переживает ее требования к себе лично. Ребёнок активно начинает адаптироваться в конкретной социальной среде, приспосабливаясь к окружающему пространству, состоящему из предметов и явлений, созданных предшествующими поколениями, также активно овладевает их достижениями в ходе многоплановой деятельности, всегда опосредованной отношениями ребёнка и взрослого. Таким образом, очевидны два социально-психологических компонента процесса адаптации: виды индивидуального поведения и социального развития индивида.

Социальное развитие индивида прямо связано с необходимостью воспроизведения себя в соответствии с условиями и степенью развития социума и обусловлено его успешной социализацией. Понятие социализации как форма и итог усвоения человеком механизма социальных правил, ценностей, ролей, умений имеет разную составляющую. Например, социализация в бихевиоризме ведет к процессу социального научения, результатом чего становится опыт, приобретаемый индивидом на протяжении всей жизни.

По мнению Н.Я. Семаго [5], социализация личности предполагает и встречный процесс – индивидуализацию социальной жизни. Индивидуализация как «бытие самого себя» подразумевает поиск человеком способов и средств для определения своей индивидуальности, для передачи своего опыта, мироощущения обществу и отражает содержательную позицию в субъектности личности.

Е.О. Смирнова [6] отмечает, что в современной психологии и педагогике присутствует такое восприятие индивидуализации, при котором ее суть заключается в деятельности, стремящейся обозначить себя во всех проявлениях..., в стремлении к той внутренней свободе, на основе которой субъект владеет принципами, имеет свое видение и в силу этого приобретает созревшую самоидентичность.

Осознание себя личностью невозможно представить вне деятельности индивида, без его взаимодействий, происходящих в самом процессе деятельности. Значению деятельности в ходе развития личностных качеств ребёнка и, таким образом, в процессе адаптации в среде существенное внимание уделено в работах Л.С. Выготского [7], С.Л. Рубинштейна [8] и др., определяющих личность как качество, выражающее социальную суть индивида и формирующееся в особой деятельностной организации со стороны взрослых.

Опираясь на изложенные положения, сложный, состоящий из множества вариантов процесс адаптации мы представляем, как подверженный влиянию различных факторов, которые определяют направление и результаты этого процесса. В исследовательской литературе представлены различные группы факторов:

- внешние и внутренние;
- социально-биологические;
- факторы, которые зависят или не зависят от сотрудников ДОО.

Необходимо заметить, что в наиболее полной мере исследованы и структурированы в психолого-педагогической литературе факторы, отрицательно влияющие на адаптацию дошкольников, приводящие к дезадаптации личности.

На основе проведенных специалистами исследований по проблеме адаптации эти факторы можно условно разбить на две группы – объективные и субъективные. В состав первых входят факторы, соотносимые с окружающим детей пространством, в состав вторых – факторы, связанные с их биологической и психологической спецификой.

К числу объективных факторов можно отнести:

- факторы внешней среды (социальные, культурные, воспитательные, образовательные, отличающиеся от местности, в которой находится ребёнок);
- педагогические факторы (программа обучения; личность самого воспитателя, его знания, форма общения; состояние психологического климата в коллективе ДОО, санитарно-гигиенические требования; связь с другими дошкольными учреждениями);
- семейные факторы (материальные, жилищные условия семьи; культурный уровень родителей, их общественный статус; специфика отношений в семье: как относятся родители друг к другу, к ребёнку; традиции семейного воспитания);
- поведение в группе сверстников в детском саду и специфика общения со сверстниками вне стен детского сада) [6].

В перечень субъективных факторов входят состояние здоровья, возрастные и личностные характеристики детей, уровень подготовки, отражающий готовность ребёнка принять новые, неизвестные жизненные этапы. Объективные и субъективные факторы существуют в тесной взаимосвязи, обнаруживают себя в интенсивном взаимодействии и могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на процесс адаптации детей раннего возраста. Адаптация в виде приспособления организма к необычной обстановке включает в себя обширную область ответных реакций индивида, обусловленных его психофизиологическими и личностными качествами, конкретным типом семейных отношений и условий воспитания, а для ребёнка и условий пребывания в детском саду.

До 2 – 3 лет у ребёнка, как известно, нет выраженной потребности общаться со сверстниками, так как эта ниша общения занята родителями или близкими людьми. Поэтому обычные, возможно более эмоционально возбудимые, впечатлительные или привязанные к семье дети могут труднее адаптироваться к детскому саду, так как у них происходит аффективная реакция на раздражитель в виде разлуки с домом, а равноценная замена отсутствует или к ней ребёнок ещё не привык. В связи с этим, психолого-педагогические принципы адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению опираются на его индивидуально-психологические и возрастные особенности, критерии «риска», которые могут препятствовать успешной адаптации. Они реализуются в психолого-педагогическом сопровождении процесса адаптации детей в пространстве ДОО, организации взаимодействия ДОО и семьи, проведении психолого-педагогических консультаций с родителями и воспитателями по проблеме адаптации.

Детское дошкольное учреждение должно быть реальной, а не декларируемой открытой системой, что обязывает родителей и педагогов выстраивать свои отношения на основе кооперации и доверия, исходя исключительно из интересов детей. В контексте проблемы адаптации — это эмоциональное благополучие. Успех такой кооперации зависит во многом от взаимных установок семьи и детского сада. При этом в помощи друг другу в период адаптации ребёнка в дошкольной организации нуждаются обе стороны – и детский сад, и семья. То есть, это обоюдная потребность. Однако эта потребность бывает подчас размытой, а мотивы взаимодействия семьи и детского сада не всегда коррелируют. Из этого следует, что необходимо создавать условия, способствующие обоюдному удовлетворению данной потребности обоих участников педагогического процесса, что, безусловно, будет способствовать преодолению «адаптационного синдрома».

Библиографический список

1. Эльконин Б.Д. *Введение в психологию развития*. Москва, 2014.
2. Печора К.Л. *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях*. Москва, 2017.
3. Выготский Л.С. *Психология развития ребёнка*. Москва, 2004.
4. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург, 2008.
5. Семаго Н.Я. *Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст*. Москва, 2015.
6. Смирнова Е.О. *Психология ребёнка*. Москва, 2017.
7. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2008.
8. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2013.

References

1. El'konin B.D. *Vvedenie v psihologiyu razvitiya*. Moskva, 2014.
2. Pechora K.L. *Deti rannego vozrasta v doshkol'nyh uchrezhdeniyah*. Moskva, 2017.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya rebenka*. Moskva, 2004.

4. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg, 2008.
5. Semago N.Ya. *Diagnosticheskiy al'bom dlya ocenki razvitiya poznavatel'noj deyatel'nosti rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast*. Moskva, 2015.
6. Smirnova E.O. *Psihologiya rebenka*. Moskva, 2017.
7. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2008.
8. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 316.37

Erina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),
E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Melnik O.V., student, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: olga.angel2713@gmail.com

COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SANATORIUM-AND-SPA INSTITUTIONS AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF HEALTHCARE FOR CHILDREN ON EXTENDED TREATMENT. The article discusses an issue of the urgency of creating an integrated psychological service on the basis of the resort and spa facilities of the Crimea to provide extended psychological assistance to children in long-term care. The composition of the team of the complex psychological service has been clarified. The main activities of the service, the results of monitoring the psychological state of children are listed. The authors conclude that integrated psychological services organization in providing health services will allow for 50% increase the effectiveness of therapeutic programmes; significantly improve psychological well-being of tourists and increase the competitiveness of the sanatorium.

Key words: complex psychological service, children, child, support, health improvement, resort and sanatorium institutions of the Crimea.

И.А. Ерина, канд. психол. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Симферополь,

E-mail: irinagorbushina@mail.ru

О.В. Мельник, студент, Крымский федеральный университет, г. Симферополь, E-mail: olga.angel2713@gmail.com

КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

В статье рассматривается вопрос об актуальности создания на базе курортно-санаторных учреждений Крыма комплексной психологической службы для оказания расширенной психологической помощи детям, находящимся на продолжительном лечении. Уточнен состав команды комплексной психологической службы. Перечислены основные направления деятельности службы, результаты наблюдения за психологическим состоянием детей.

Ключевые слова: комплексная психологическая служба, дети, ребёнок, сопровождение, оздоровление, курортно-санаторные учреждения Крыма.

В настоящее время на человека сваливается огромное количество проблем и вопросов. В быстро изменяющемся мире, как в техническом прогрессе, так и в социальном неизбежна модернизация человека и всех его сторон. К сожалению, сегодня мы сталкиваемся с новыми заболеваниями, с заболеваниями, которые с течением времени изменили свою картину проявления и т. д.

В связи с этим перед отечественной психологической наукой и практикой встают новые задачи по формированию человека будущего по оказанию ему не просто психологической помощи, а комплексной психологической помощи в настоящем.

Существует масса методов, средств и приёмов оказания такой помощи и использование климатотерапии сегодня привлекает все больше внимание со стороны специалистов, оказывающих оздоровительную помощь.

Курортные территории предлагают нуждающимся оздоровиться в конкретных направлениях своих природных возможностей.

Территория Крыма не исключение. На сегодняшний день каждый ребенок имеет возможность пройти курс лечения, оздоровления в курортно-санаторных учреждениях Крыма.

В связи с тем, что возрастная категория детей, которые могут пройти оздоровительный курс лечения колеблется от 3 до 18 лет, а также в зависимости от рода заболевания, по которому выбирается профиль санатория, можно смело утверждать, что есть множество факторов, которые, при смене условий обычной среды окружения, могут повлиять на психику среднестатистического ребенка.

В связи с чем и возникает вопрос об совместном оказании как медикаментозной помощи детям, так и психологической. Курс прохождения лечения детей в санаториях в среднем составляет 24 дня, но в зависимости от рода заболевания может продолжаться до 1 года и более.

В связи с тем, что многие дети в процессе адаптации испытывают трудности и сложно привыкают к условиям новой окружающей среды, в которую им пришлось попасть, им необходима психологическая помощь, не зависимо от времени и места пребывания в санатории.

К сожалению, на сегодняшний день оказание психологической помощи детям, которые находятся на санаторно-курортном лечении в профильных учреждениях, не оказывается в полной мере, так как перед медицинскими учреждениями первую очередь стоит вопрос оказания медицинской, (медикаментозной), помощи, а психо-эмоциональное состояние мало учитывается, что становится следствием, в этих учреждениях чаще отсутствуют профессионально обученные кадры с соответствующей квалификацией, знаниями и навыками.

Чаще всего сотрудники лечебных санаториев не задумываются, как сильно на ребенка может повлиять смена обстановки, климата, нового окружения, общение с другой категорией детей, себе подобных (по профилю заболевания), которые в дальнейшем могут повлиять на:

- в первую очередь, на психосоматическое состояние ребенка после прохождения лечения и возвращение этого ребенка домой, в обычную для него среду обитания;

- во-вторых, как это может отразиться на протекание заболевания и дальнейшей адаптации ребенка в современном обществе.

Поэтому необходимо в штатном составе санаторно-лечебного учреждения иметь не только врачей, которые оказывают медицинскую помощь, но и психологов, умеющих оказывать комплексную психологическую помощь.

Сегодня важно создать комплексную психологическую службу, для решения задач индивидуальной, групповой диагностики и разработки индивидуальных и групповых планов.

Команда комплексной психологической службы (КПС) должна включать в свой состав: воспитателей, логопеда, дефектоло-

га, психолога, тьютора, социального педагога, педагогов дополнительного образования. Цель работы КПС должна заключаться в планировании и организации жизнедеятельности группы детей, а также каждого ребенка в отдельности на момент прохождения лечения в санаторно-курортном учреждении. Процесс сопровождения начатый в оздоровительном санаторном учреждении должен быть перенесен на психолога школы, интерната и т. д., где в последствии этот ребенок будет находиться для дальнейшего оказания психологической помощи.

Основные направления деятельности КПС: проводить диагностику детей; разрабатывать индивидуальные планы с учетом данных диагностики; проводить коррекционную работу; помогать в планировании и организации жизнедеятельности групп детей и каждого ребенка в отдельности с учетом образовательной программы; планировать распорядок повседневных дел и занятий детей в группе; планировать действия по включению детей в группу в учебный процесс, не зависимо от времени учебного года, так как время прохождения лечения не зависит от учебного времени; обсуждать и планировать действия по сотрудничеству и взаимодействию с родителями, опекунами детей и с работниками социальных служб; анализировать экстренные ситуации и организовывать действия по их разрешению и предотвращению; проводить профилактическую работу. Ребенок, оказавшийся в санатории, попадает в новые условия, ограничения и требования, влияющие и воздействующие на его психоэмоциональное состояние. Наблюдения за психологическим состоянием детей выявили:

- проявление агрессии к другим детям (драки, применение физической силы, травмирование друг друга, и даже совершение побега из санатория);
- из-за ограничения дееспособности проявлялась замкнутость;
- из-за смены социальной среды проявление отчужденности;
- ревностное отношение других членов семьи, в связи с повышенным вниманием или с точностью да наоборот, отсутствие внимания со стороны родителей;
- проявление отрицательной реакции (капризы, слезы, нежелание что-либо выполнять и т. д.) на пребывание в лечебном учреждении;
- дети из неблагополучных социально неустойчивых, асоциальных семей;
- присутствие родителей в процессе лечения и др.

Данный вопрос возник в связи с тем, что у большинства детей находящихся не продолжительном лечении в соответствующих медицинских учреждениях (сроком от года и более)

по истечению срока лечения выявляется разного рода психические расстройства. Проявление расстройств может влиять на становление ребенка в социальной среде на всю оставшуюся жизнь и поломать его как личность оставив неизгладимый след.

Итак, при продолжительном прохождении санаторно-курортного лечения в санаториях Крыма, не зависимо от профиля санатория и рода выявленного заболевания у ребенка возникает ряд проблем, рассмотрение которых на сегодняшний день является актуальным.

Комплексная психологическая помощь детям, должна представлять собой личностно-ориентированно психологическое сопровождение.

Система комплексной психологической помощи в условиях санаторно-курортного оздоровления и реабилитации детей; впервые была разработана и апробирована в санаториях Крыма (И.М. Мирошник, Е.В. Гаврилин, Вестник физиотерапии и курортологии, 2008, №2, №3), которая основывалась на традициях отечественной психологии:

1. Личностно-ориентированном и субъектно-деятельностном подходах (С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев др.);
2. Концепции зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский);
3. Теории многоплановой социально признаваемой деятельности (Д.И. Фельдштейн);
4. Координационной парадигме развития, координационной теории деятельности и системе комплексной психологической помощи с мотивационным эффектом обратной связи (И.М. Мирошник).

Многочисленные многолетние исследования, проведенные, в том числе, в крупнейших санаториях Крыма: И.М. Мирошник, Е.В. Гаврилин, 1993-2014; Н.В. Сакун, 2001 (санаторий для детей с родителями «Приморье», г. Евпатория); В.А. Журавлев, 2003 (кардиологический санаторий «Роща»); Г.Д. Кулик, 2006 (детский оздоровительный санаторий «Смена», г. Евпатория); И.Н. Соболев, 2007-2008 (детский санаторий им. Т.Г. Шевченко, г. Евпатория); Б.В. Михайлов, А.И. Сердюк, 2008-2012 (санаторий «Курорт Березовские минеральные воды»); А.И. Креслов, 2009-2014 (детский клинический санаторий им. Н.К. Крупской, г. Евпатория); С.П. Запорожану, 2010-2013 (ЧАО Санаторий «Утес», г. Алушта) и др.

Подводя итог исследуемого вопроса, можно утверждать, что организация комплексной психологической службы в санаториях, оказывающих оздоровительные услуги позволит на 50% повысить эффективность лечебно-оздоровительных программ; существенно улучшить психологическое состояние рекреантов и повысит конкурентоспособность санатория.

Библиографический список

1. Барчуков И.С. *Санаторно-курортное дело*: учебное пособие. Москва, 2015.
2. *Общество: социология, психология, педагогика*: научный журнал. Главный редактор В.А. Пет'ков. Краснодар, 2016.

References

1. Barchukov I.S. *Sanatorio-kurortnoe delo*: uchebnoe posobie. Moskva, 2015.
2. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*: nauchnyy zhurnal. Glavnijy redaktor V.A. Pet'kov. Krasnodar, 2016.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 316.354.4.

Erina I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),
E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Kraft E.V., student, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia),
E-mail: elena_kraft@bk.ru

VOLUNTEER AND VOLUNTEERISM: EXPERIENCE AND PROSPECTS. The article analyzes the main forms of modern volunteer and volunteer movements in Russia, awareness of modern young people about volunteering. The work represents foreign and Russian personalities, who investigate this problem. The studied material includes federal laws that govern the activities of volunteers and statistical data. The authors register the development prospects of this social phenomenon among different strata of the society.

Key words: volunteering, volunteering, people, society, Russian Federation, activities.

И.А. Ерина, канд. психол. наук, доц., Крымский федеральный университет, г. Симферополь,
E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Е.В. Крафт, студент, Крымский федеральный университет, г. Симферополь,
E-mail: elena_kraft@bk.ru

ВОЛОНТЁРСКОЕ И ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье проанализированы основные формы деятельности современных волонтерских и добровольческих движений в России, информированность современной молодежи о волонтерской деятельности. Представлены зарубежные и отечественные персоналии, обратившие свое внимание на изучаемую проблему. Исследуемый материал включает федеральные законы, регламентирующие деятельность волонтеров, статистические данные. Предпринята попытка прописать перспективы развития данного социального явления среди различных слоев общества.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, люди, общество, Российская Федерация, деятельность.

В настоящее время добровольческие и волонтерские движения – один из самых распространенных видов добровольческого труда. В западной Европе и Северной Америке функционирует огромное количество волонтерских движений, организаций, фондов.

Люди разных возрастов, преимущественно представители молодого поколения, активно принимают участие в добровольческих и волонтерских мероприятиях. Сфера их работы весьма обширна и многогранна, может проводиться как в близости от места жительства, так и возможен выезд за границу с обширными благотворительными целями.

Волонтерство в России имеет многолетнюю историю. В основе их деятельности лежало стремление соблюдать нормы морали, помогать людям, которые оказались в трудной жизненной ситуации, детям-сиротам.

Однако в современной России добровольческая деятельность находится на весьма низком уровне, в сравнении с другими высокоразвитыми странами. Волонтерство не является частью обыденной жизни граждан Российской Федерации, хотя следует отметить, что оно сегодня набирает силу. Открывается многочисленное количество благотворительных фондов. Организуются добровольческие движения.

Все больше людей, и особенно в рядах молодых, становятся частью этих движений. Они проявляют свою активность в различных областях жизнедеятельности общества, сдают кровь нуждающимся (больным детям, пострадавшим и т. д.), осуществляют помощь детям-сиротам, помогают пожилым людям, посещают онкобольных детей, организуют сбор подарков для детей из детских домов и т. д.

Современная Россия находится на пути к появлению социальной системы нового качества, определяемого функционированием и взаимодействием подсистем, регулируемых государством. На международных собраниях, главы стран обсуждают способы решения множества глобальных проблем, связанных с детьми-сиротами, жертвами военных конфликтов, стихийных бедствий.

Медийные, знаменитые личности, меценаты жертвуют средства для помощи больным детям, людям, которые стали жертвами бедствий, вкладывают деньги в разработки лекарств от онкозаболеваний и много другого.

В наше время иностранные исследователи Д. Майерс, Р. Доукифф, Р. Халдини, М. Хьюстон, Д. Кенрис, С. Нойберт, В. Стребе занимаются проблемами волонтерства с точки зрения социальной психологии и социологии за рубежом.

В России этим вопросом занимаются Р.Н. Азарова В.В. Андреева П.И. Бабочкин В.Г. Лапина, Л. А. Кудринская и другие. Волонтерство и добровольческое движение в России контролируется государством и регулируется законодательными актами.

В 1995 Государственная дума приняла Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях». Он определяет права и возможности добровольных групп. В том же году был принят закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», который также регулирует деятельность волонтеров.

Согласно статистике, в экономически развитых странах от 10% до 50% граждан принимают участие в добровольческих и волонтерских движениях. В Российской Федерации подобная статистика государством не ведется, однако согласно данным исследователей процент колеблется от 1,5 до 2%.

Так, опросы ВЦИОМ фиксируют, что более 40% граждан России хотели бы участвовать в общественно полезной деятельности на добровольной основе [1, с. 12].

Масштабы и динамика волонтерства в мире и в России позволяют рассматривать эту работу как реальный объект исследования трудовой активности молодежи и способствовать

поиску ранее неизученных закономерностей развития этого явления.

Во многих странах мира добровольческая волонтерская работа сегодня – это повседневная социальная практика [2].

Люди объединяются, чтобы сажать деревья, обучать здоровому образу жизни людей, проводить экологические мероприятия, воспитывающие в подрастающем поколении чувство любви к своей стране и конкретной территории, мотивационные тренинги, организовывать конференции, форумы, строить, конструировать, помогать нуждающимся, оказывать помощь бездомным животным, предотвращать преступность и решать социальные, экологические, общие проблемы в больших и небольших масштабах [3, с. 34].

Основными факторами развития добровольчества в современном обществе являются:

1. Государственная политика;
2. Традиции прямой и косвенной благотворительности среднего класса;
3. Уровень развития организации добровольного сектора;
4. Уровень просвещенности в области волонтерства, социальных и глобальных проблем.
5. Семейные ценности и традиции бескорыстного активного служения обществу во благо и его развитие;
6. Государственные стратегии гражданского воспитания и обучения;
7. Консолидация, сознательная активная позиция по развитию гражданского общества сообществом ученых и педагогов [3, с. 62].

Волонтерство может быть организованным и неорганизованным. Организованное волонтерство функционирует систематически на регулярной основе в государственных, частных и некоммерческих организациях.

Неорганизованное волонтерство – это эпизодическое оказание помощи нуждающимся людям, знакомым, соседям, к примеру: ремонт дома пожилых людей, присмотр за маленькими детьми, выезд в детские дома с целью проведения праздничных мероприятий, выполнение небольших заданий, возможно оказание помощи при стихийных бедствиях.

Анализ материала по изучаемой теме выявил, что существует несколько различных видов волонтерства:

1. Участие и самоуправление. Роль отдельных лиц в процессе управления заключается в представлении в консультативных органах правительства участия в местных проектах развития.
2. Взаимопомощь или самопомощь. Люди проводят добровольческую деятельность, чтобы помочь другим членам своей социальной группы или сообщества.
3. Образование или пропаганда любых вопросов, относящихся к определенным группам общества.

В настоящее время в Российской Федерации внедряются экономическими и социальными стандартами общества, требующими огромных ресурсов и трудовых усилий. Однако устаревшая политика относительно волонтерского и добровольческого движения не учитывает современные условия существования общества, требования к успешному функционированию этих направлений.

Существующие подходы не позволяют задействовать современный потенциал общества, его внутренние ресурсы.

Для усовершенствования и реконструкции волонтерских и добровольческих направлений необходим опыт успешных в данном направлении государств с учетом социальных особенностей современного многонационального прогрессирующего российского общества, также необходима поддержка развития волонтерства со стороны государства. Также следует отметить, что волонтерство в свою очередь является ярким показателем развитого гуманного общества. При этом повсеместно во всем

мире набирает обороты в качестве модного тренда, что говорит о развитии гуманного общества и понимании личной ответственности каждого человека за окружающий их мир, готовности активно действовать и улучшать его.

Подводя итоги можно отметить, что у волонтерства и добровольческого движения достаточно достижений, к тому же есть огромный потенциал и масса перспектив по благотворительности.

Библиографический список

1. Васильковская М.И. *Социально-культурное творчество участников молодежных объединений в формировании института волонтерства*: монография. М.И. Васильковская, В.Д. Пономарев; Министерство культуры Российской Федерации, Кемеровский государственный институт культуры. Кемерово, 2017.
2. *Материалы пятого молодежного форума «Благотворительность и волонтерство в современном мире»*. Под редакцией Е.П. Агапова. Москва-Берлин, 2016.
3. *Словарь по волонтерству*: сборник статей. Под редакцией Е.П. Агапова. Москва; Берлин, 2015.

References

1. Vasil'kovskaya M.I. *Social'no-kul'turnoe tvorchestvo uchastnikov molodezhnykh ob'edinenij v formirovanii instituta volonterstva*: monografiya. M.I. Vasil'kovskaya, V.D. Ponomarev; Ministerstvo kul'tury Rossijskoj Federacii, Kemerovskij gosudarstvennyj institut kul'tury. Kemerovo, 2017.
2. *Materialy pyatogo molodezhnogo foruma «Blagotvoritel'nost' i volonterstvo v sovremennom mire»*. Pod redakciej E.P. Agapova. Moskva-Berlin, 2016.
3. *Slovar' po volonterstvu*: sbornik statej. Pod redakciej E.P. Agapova. Moskva; Berlin, 2015.

Статья поступила в редакцию 27.05.18

УДК 159.964.28

Katkova A.S., *postgraduate (Psychology), Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: katkova.aleksasha@mail.ru*

PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF DEPTH PSYCHO-CORRECTION. The relevance of the article is in the study of the influence of a method of active socio-psychological cognition on the development of a personality of future psychologist in the process of professional development. Particular attention is paid to the disclosure of the specifics of the method of the active socio-psychological cognition in the study of the individual-unique characteristics of a specialist. The presence of a personal problematic subject directly affects the formation of a professional. The interrelation of personal and professional aspects is the central link in ensuring the effectiveness of training psychologists. The main approaches to the study of the direction and development of the personality in the process of professional formation are considered.

Key words: vocational training, active social and psychological cognition, deep psycho-correction, professional formation.

A.S. Katkova, аспирант Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: katkova.aleksasha@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Актуальность статьи заключается в исследовании влияния метода активного социально-психологического познания на развитие личности будущего психолога в процессе профессионального становления. Особое внимание уделено раскрытию специфики метода активного социально-психологического познания в исследовании индивидуально-неповторимых особенностей личности специалиста. Наличие личностной проблематики субъекта напрямую влияет на становление профессионала. Взаимосвязь личностного и профессионального аспектов является центральным звеном в обеспечении эффективности подготовки психологов в условиях высшего профессионального образования. Рассматриваются основные подходы к изучению направленности и развития личности в процессе профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, активное социально-психологическое познание, глубинная психокоррекция, профессиональное становление.

На современном этапе развития профессионального образования значимость приобретает качественная подготовка психологов. С целью совершенствования профессиональной подготовки будущих психологов необходимым является достижение личностной откорректированности, обуславливающее способность к конструктивному взаимодействию, развитию профессионально значимых личностных качеств и рефлексии, достижению гармонизации одновременно личностного и профессионально-социального аспекта, в чем и заключается обретение профессионализма.

В связи с этим, актуальность исследования проблемы профессионального становления будущего психолога на этапе вузовской подготовки обусловлена поиском эффективных современных методов обучения и их внедрения в процесс профессиональной подготовки. Одним из таких методов является активное социально-психологическое познание (АСПП), направленное не только на овладение профессиональными знаниями и навыками, но и предусматривающее, прежде всего, личностную психокоррекцию будущего специалиста, с целью нивелирования регрессивных тенденций, препятствующие профессиональному становлению.

Согласно современным исследованиям, развитие личности психологов в процессе их профессиональной подготовки является необходимым условием профессионального становления. Данный вопрос рассматривался с позиции деятельностной составляющей направленности личности (К.А. Абульханова-Славская [1], Б.Г. Ананьев [2]), в контексте определяющей роли деятельности в процессе развития личности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский [3], Л.А. Головей), в аспекте достижения акме в личностно-профессиональном становлении (А.А. Бодалев [4], А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), с точки зрения развития и становления личности в профессиональной деятельности (Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов [5]). В современных научных психологических исследованиях развитие личности связывается с процессом профессионального становления [6, 7]. Успешность профессиональной деятельности, кроме обязательных профессиональных знаний, умений, которые составляют профессиональную компетентность, определяется личностными, индивидуально-неповторимыми особенностями субъекта профессиональной деятельности, способствующее личностному развитию специалиста.

Исследование выполнено в рамках психодинамической теории и авторском методе активного социально-психологического

познания (АСПП), разработанном Т.С. Яценко. Метод обеспечивает личностную психокоррекцию будущего психолога путем целостного его включения в процесс познания целостной психики в единстве сознательного и бессознательного, глубинных источников его личностной проблематики и внутренней стабилизированной противоречивости психики. Ценность метода АСПП заключается в его ориентированности на познание индивидуальной неповторимости психики субъекта, что остается без внимания в группах социально-психологического тренинга (СПТТ). В основе метода АСПП лежит ассимиляция различных подходов психологии (гуманистический, феноменологический, психоанализ, бихевиоризм), ориентированные на процесс оказания помощи человеку. Психодинамическая парадигма централизует внимание на предсознательное, которое формируется на основе интеграции вытесненных очагов психики. Диагностика и коррекция в данном методе ориентированы на понимание бессознательных предпосылок внутренних противоречий личности и его трудностей в взаимоотношениях. Работа по методу АСПП направлена на выявление внутренних конфликтов личности и создание основ для оптимизации личностного потенциала будущего специалиста, раскрытие смысла его эмоционального переживания, развитие рефлексии и создание оптимальных взаимоотношений с другими людьми [8].

Необходимым аспектом диагностико-коррекционной работы по методу АСПП является визуализированная самопрезентация субъекта с помощью использования вспомогательных средств (репродукции художественных полотен, комплекс авторских психорисунков, игрушки, предметные модели, камни, песочница). В условиях спонтанной и непринужденной активности личности, происходит раскрытие и осознание личностной проблемы при помощи визуализированной самопрезентации [9]. Проекция как механизм психологической защиты личности зависит от «стихульного» материала, то есть от тех вспомогательных средств, которые ему предлагаются. Респонденту (субъекту) предлагается выбрать визуализированное средство с ориентацией на собственную, эмоционально-спонтанную реакцию. Психолог создает условия для диалогичности взаимодействия с респондентом, что открывает возможность катализации процесса глубинного познания и самопознания в процессе самопрезентации. Взаимодействие в системе «психолог↔респондент» осуществляется пошагово, многоуровнево, в единстве положительно-дезинтеграционных и вторично-интеграционных процессов. Поэтому весь процесс глубинного познания проходит так, чтобы психолог стимулировал вопросами импульс активности личности с тем, чтобы в их совокупности подвергнуть интерпретации с целью выявления расхождений между декларируемой логикой и сущностной – в условиях анализа совокупного поведенческого материала в его вербальных и невербальных формах [10]. Диагностичность вопросов зависит от учета всего предшествующего поведенческого материала в его вероятностно-прогностическом аспекте: «Если вопрос пробуждает у респондента импульс энергии, это может быть косвенным свидетельством верности направления диалогического взаимодействия психолога с респондентом» [8, с. 96]. Благодаря этому, происходит диагностика, направленная на актуализацию спонтанной активности субъекта, приближающая внутренним эмотивным компонентом.

Представим одну из стенограмм диагностико-коррекционной работы по методу АСПП с обучающимися психологического факультета. Для конфиденциальности, имя респондента обозначаем заглавной буквой А. Реплики психолога обозначаем буквой П. С целью анализа эмпирического материала, полученного в диагностико-коррекционной работе с респондентом А. применен научно-обобщающий анализ стенограммы. Сущность научно-обобщающего анализа состоит в последовательном психологическом анализе коммуникатов (в тексте обозначены сокращенно «к-т») психолога и респондента в процессе диалогического взаимодействия, которые обозначены цифрами в стенограмме [9].

Фрагмент стенограммы психоаналитической работы с респондентом А с использованием репродукции художественного полотна

П.: Как вы чувствуете себя на этом рисунке? (рис. 1.)

1_А.: Я чувствую, что уже прошел этот путь. Этот шарф я бросил себе сам (рис. 1, шарф от фигуры Мадонны к фигуре человека). Я хочу, чтобы люди видели, что это справедливо, и я заслужил эти муки.

П.: Есть опасность, что они вам будут мешать.

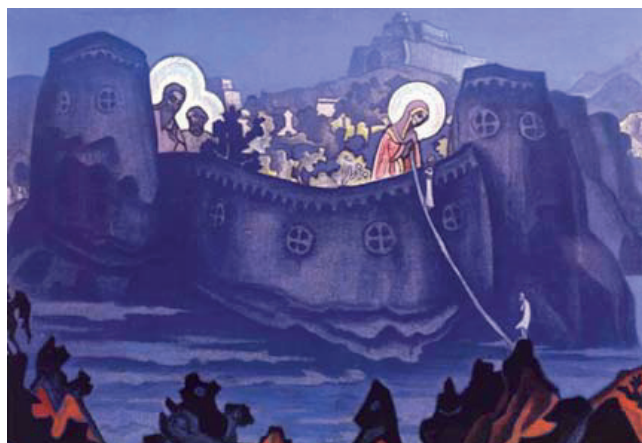


Рис. 1. Н. Перих «Мадонна Лаборис»

2_А.: Это закономерность прохождения пути, где кто-то мешает.

П.: Вы заслужили своими страданиями, чтобы открылась какая-то дорога?

А.: Да, я много пережил и жизнь мне задолжала.

П.: Представьте, если так случилось, что брошенный вами шарф попал к Мадонне и она смотрит на вас. Чтобы вы ей сказали, ведь в ее руках шарф? (Далее представлен элемент психодрамы: респондент А. обращается к фигуре Мадонны).

3_А.: Я бы сказал: «Что бы ты ни сделала, Мадонна, я все равно пойду, это твой выбор отпустить шарф или держать?».

П. Она спросит: «Куда ты пойдешь, если я его брошу?».

3_А.: Поставлю ее перед выбором или она меня пропускает, или бросает шарф.

П.: Она спросила бы: «Почему ты считаешь, что я хочу бросить шарф и что такое, вообще, возможно?».

А.: Я иду против правил, этого шарфа не должно быть, такие законы и их нужно соблюдать.

4_П.: Своими усилиями, страданиями ты заслужил, чтобы этот шарф существовал, это как продолжение твоих страданий и жизненных неурядиц?

А.: Если ты это понимаешь, тогда пропусти меня.

П.: Я собиралась пропустить, а ты думаешь, что я оборву шарф. Кто тебя напугал?

4_А.: Нужно готовиться к худшему.

4_П.: Ты сам себе затрудняешь возможность успеха, легкость прохождения пути, усложняешь, поскольку нужно испытывать силу, продолжать эти страдания.

5_А.: Мадонна, я заслужил этот путь, ты никому ничего не должна, но меня должна пропустить, пожалуйста, помоги. (На этом элемент психодрамы завершен).

5_П.: Она должна вас пропустить из-за того, что вы уже пережили. Вы говорите, что заслужили своими страданиями.

5_А.: Как я сказал, это шарф или уже был там, или я его сам забросил, она выполняла свою миссию.

6_П.: В том, что ты сказал, есть такая тонкость. Она тебя такого, какой ты есть, не может любить, поддерживать, а вот за твои страдания, тернистый путь ты заслужил поддержку, иначе Мадонна попадет в категорию нехороших людей

6_А.: Да. Я делал плохие дела, и шел по головам, мне приходилось страдать.

П.: Какие ты можешь сказать комплименты Мадонне?

А.: Мадонна, ты прекрасная женщина и если ты здесь находишься, значит, ты добра и достойна там находиться.

7_П.: Мадонна, напоминает твою маму?

7_А.: Нет, я не всегда был уверен в ее душевной доброте. Возможно, из-за этого у меня сейчас трудности и страдания в жизни.

П.: Надеюсь, наша работа поможет в этом разобраться.

А.: Для меня уже многие аспекты осознаются. Спасибо!

Представленная стенограмма психоаналитической работы с респондентом А. объективировала тенденцию к самонаказанию, которая проявляется в центрации на негативных чувствах и переживаниях. У респондента объективируется зависимость от мнения окружающих, ощущение опасности (к-ты 1-3), что обусловлено травмой детства (недоверие к любви со стороны матери). Респондент ощущает удовольствие в прохождении

страданий и может на бессознательном уровне быть заинтересованным в их переживании, как залога хорошего отношения окружающих, уважения и сочувствия (к-ты 4-6). В процессе психодраматической работы наблюдается разочарование респондента в любви и доброте матери (к-т 7), что проецируется на окружающих людей и осложняет взаимоотношения. В процессе психоаналитической работы раскрывается сущность личностной проблемы, которая проявляется в деструкции поведения субъекта. Наличие таких тенденций поведения у психолога притормаживает его самореализацию, способность объективно анализировать поведение другого, искажает социально-перцептивную реальность и блокирует личностный рост в процессе профессионального становления. Вышеперечисленное является барьером достижения состояния психологической зрелости,

профессиональной самореализации и ведения психологической практики.

Таким образом, профессиональное становление будущих психологов напрямую зависит от их личностной откорректированности и самопознания, что способствует развитию социально-перцептивного интеллекта и мотивации к личностному, а также профессиональному самосовершенствованию. Глубинная психокоррекция по методу АСПП способствует нивелированию личностной проблемы, что предполагает гармонизацию личности путем объективирования внутренних противоречий, способствует развитию саморефлексии и адаптации к профессиональной деятельности. В связи с этим является необходимым внедрение в систему высшего образования курсов личностной психокоррекции будущих психологов.

Библиографический список

1. Абдулханова-Славская К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода. *Мир психологии. Научно-методический журнал*. 2011.
2. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
4. Бодалёв А.А. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия, 1995.
5. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
6. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога. *Психологическая наука и образование*. 2012. Available at: psyedu.ru
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Под редакцией Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл; Академия, 2004.
8. Яценко Т.С. *Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога*. Днепропетровск: Инновация, 2015.
9. Усатенко О.Н. Структурно-семантический анализ диагностико-коррекционного диалога как разновидность супервизии. *The Caucasus*. Тбилиси, Грузия 2014; Т. 05; № 6: 48 – 53.
10. Усатенко О.Н., Каткова А.С. Диалог как средство глубинно-психологического познания психики. *Проблемы современного педагогического образования* Серия: Педагогика и психология. Сборник статей: Ялта: РИО ГПА, 2016; Вып. 53; Ч. 2: 382 – 390.

References

1. Abdul'hanova-Slavskaya K.A. Sootnoshenie individual'nosti i lichnosti v svete sub'ektnogo podhoda. *Mir psihologii. Nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2011.
2. Anan'ev B.G. *O problemah sovremennogo chelovekoznanija*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; Eksmo, 2005.
4. Bodalev A.A. *Lichnost' i obschenie*. Moskva: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995.
5. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
6. Dubrovina I.V. O professional'noj podgotovke prakticheskogo psihologa. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2012. Available at: psyedu.ru
7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Pod redakciej D.A. Leont'eva. Moskva: Smysl; Akademiya, 2004.
8. Yacenko T.S. *Metodologiya glubinnno-korrekcionnoj podgotovki psihologa*. Dnepropetrovsk: Innovaciya, 2015.
9. Usatenko O.N. Strukturno-semanticheskij analiz diagnostiko-korrekcionnogo dialoga kak raznovidnost' supervizii. *The Caucasus*. Tbilisi, Gruzija 2014; T. 05; № 6: 48 – 53.
10. Usatenko O.N., Katkova A.S. Dialog kak sredstvo glubinnno-psihologicheskogo poznaniya psihiki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* Seriya: Pedagogika i psihologiya. Sbornik statej: Yalta: RIO GPA, 2016; Vyp. 53; Ch. 2: 382 – 390.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 159.9.072

Pilishvili T.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia),
E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Alieva S.A.M., bachelor student, Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia),
E-mail: s.alieva96@gmail.com

FEATURES ABOUT HAPPINESS IN ADOLESCENCE OF RUDN UNIVERSITY STUDENTS. The study is dedicated to ideas about happiness in adolescence among students of RUDN University. The research included 120 students of the 1st year of RUDN University (Moscow). The age of the subjects is 18 to 22 years, the average age is 20 years. Five methods of questionnaire type have been used, the data is processed using the statistical program IBMSPSS 22.0. As a result of the correlation analysis, the connection is revealed between the features of the concept of happiness and basic beliefs in adolescence: at students of RUDN University have been revealed. It is found that for young students with a pronounced perception of the management of the environment, a favorable perception of the world is characteristic, and it is characteristic to girls to value oneself. For girls with a high level of feeling of affect a negative perception of the world is more typical. The young men are more typical to perceive events in life as random, and the degree of self-control is quite low. Four factors of the conception of happiness and loneliness are revealed. The results of the study are planned to be used on the basis of RUDN University psychological support desk in individual and group counseling for students to improve the quality of life.

Key words: happiness, psychological well-being, ideas of happiness, adolescence, students.

T.S. Пилишвили, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

С.А.М. Алиева, студент-бакалавр направления «Психология», каф. психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: s.alieva96@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЧАСТЬЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ У СТУДЕНТОВ РУДН

Исследование посвящено изучению представлений о счастье в юношеском возрасте у студентов РУДН. Выборка включила себя 120 студентов I курса Российского университета дружбы народов (Москва). Возраст испытуемых составил от 18 до 22 лет, средний возраст – 20 лет. Использовано 5 методик опросного типа, данные обработаны посредством статистической программы IBMSPSS 22.0. В результате корреляционного анализа выявлена связь между особенностями представления о счастье и базисными убеждениями в юношеском возрасте у студентов РУДН. Обнаружено, что для юношей-студентов с выраженным восприятием управляемости среды характерно благосклонное восприятие мира, а для девушек – ценность собственного Я. Для девушек с высоким уровнем переживания чувства аффекта характерно негативное восприятие мира, юношами события в жизни воспринимаются скорее как случайные, а степень самоконтроля является достаточно низкой. Выявлены четыре фактора представлений о счастье и переживания одиночества. Результаты исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической помощи РУДН в индивидуальном и групповом консультировании для улучшения качества жизни студентов.

Ключевые слова: счастье, психологическое благополучие, представления о счастье, юношеский возраст, студенты.

Для обозначения счастья используется множество слов, однако между учеными до сих пор продолжается полемика на тему того, что есть счастье: эмоциональное переживание, процесс, состояние [1, р. 42; 2, с. 10]. В данной статье особое внимание авторов уделяется представлениям о счастье в юношеском возрасте, которые связаны с различными базисными убеждениями. Выборкой исследования выступили студенты первого курса, поскольку они являются представителями юношеского возраста, которые находятся на стадии определения своих представлений о счастье по причине изменения социального статуса, в ходе взросления и поступления в новое учебное заведение, которое ведет за собой изменение картины мира. Научная новизна исследования состоит в том, что, несмотря на высокий интерес исследователей к феномену счастья, остается открытым вопрос о представлениях о счастье в юношеском возрасте и о её связи с качеством жизни студентов, а также феноменом одиночества.

Методики и выборка исследования. Выборку настоящего исследования составили 120 студентов I курса Российского университета дружбы народов (РУДН) в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст – 20 лет. Применялись следующие конкретные методики исследования: шкала психологического благополучия К. Рифф; Оксфордский опросник счастья; Дифференциальный опросник переживания одиночества Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Обработки результатов производилась с помощью корреляционного анализа в программе IBMSPSS 22.0.

Обсуждение результатов исследования. Результаты корреляционного анализа демонстрируют, что в выборке юношей была обнаружена значимая отрицательная корреляция между базисной установкой баланса аффекта с благосклонностью мира ($R_s = -0,4$ при $p = 0,01$), добротой людей ($R_s = -0,317$ при $p = 0,05$), справедливостью мира ($R_s = -0,263$ при $p = 0,05$), случайностью происходящего ($R_s = 0,4$ при $p = 0,01$), ценностью собственного Я ($R_s = -0,508$ при $p = 0,01$), степенью самоконтроля ($R_s = -0,285$ при $p = 0,05$), степенью удачи ($R_s = -0,346$ при $p = 0,01$), общим отношением к благосклонности окружающего мира ($R_s = -0,409$ при $p = 0,01$). Юноши, не удовлетворенные обстоятельствами своей жизни, воспринимают мир как нечто враждебное, где отсутствует справедливость, а людей, которые проживают в нем – как злых. При этом респонденты считают случайными события, которые происходят в их жизни. Исследуемая выборка не отличается высоким самоконтролем, воспринимает себя скорее неуспешными и считает, что мир в целом к ним относится неблагоприятно. В выборке юношей была обнаружена значимая отрицательная корреляция между автономией и случайностью происходящего ($R_s = -0,258$ при $p = 0,05$), а также ценностью собственного Я ($R_s = 0,418$ при $p = 0,01$). Можно сделать вывод о том, что самостоятельные люди не воспринимают происходящее с ними как случайность, при этом они внимательно относятся к своей личности. Автономия позволяет быть более восприимчивым к самому себе и реализовывать свои желания и потребности. В выборке юношей была обнаружена значимая корреляция между целями в жизни и благосклонностью мира ($R_s = 0,45$ при $p = 0,01$), добротой людей ($R_s = 0,342$ при $p = 0,01$), справедливостью мира ($R_s = 0,292$ при $p = 0,05$), случайностью происходящего ($R_s = -0,303$ при $p = 0,05$), ценностью собственного Я ($R_s = 0,363$ при $p = 0,01$), степенью удачи ($R_s = 0,399$ при $p = 0,01$), общим отношением к благосклонности мира ($R_s = 0,453$ при $p = 0,01$). Данные показывают, что студенты, имеющие цели в жизни,

видят этот мир как место, которое благоприятно к ним относится, справедливо по своей сути, в нем живут скорее добрые люди. Юноши с целями жизни планируют события, которые происходят в их жизни, и надеются на удачу, общую благосклонность мира к ним [3].

В выборке девушек была обнаружена значимая положительная корреляция между самопринятием и благосклонностью мира ($R_s = 0,302$ при $p = 0,05$), добротой людей ($R_s = 0,35$ при $p = 0,01$), ценностью собственного Я ($R_s = 0,599$ при $p = 0,01$), степенью самоконтроля ($R_s = 0,356$ при $p = 0,01$), степенью удачи ($R_s = 0,397$ при $p = 0,01$) и общим отношением к благосклонности мира ($R_s = 0,359$ при $p = 0,01$). Самопринятие связано со степенью контроля, что может говорить о том, что индивид внимательно относится ко всему, что происходит в его жизни, и контролирует свои реакции. В данной выборке девушек наблюдается значимая отрицательная корреляция между балансом аффекта и добротой людей ($R_s = -0,256$ при $p = 0,05$), ценностью собственного Я ($R_s = -0,351$ при $p = 0,01$), общим отношением к благосклонности окружающего мира ($R_s = -0,273$ при $p = 0,05$). Можно сказать, что травматичные события прошлого, которые делают девушек неуверенными в себе, подрывают их веру в себя, в доброту людей и они начинают считать мир враждебно настроенным по отношению к ним. В данной выборке девушек наблюдается значимая положительная корреляция между целями и ценностью собственного Я ($R_s = 0,39$ при $p = 0,01$). Девушки, которые оценивают самих себя положительно и видят ценность в своей личности, ставят в жизни цели, которые они хотели бы достичь [4].

С целью более глубоко анализа особенностей представлений о счастье у студентов РУДН был проведен факторный анализ с вращением Varimax. Он позволил выделить 4 фактора для определения факторной структуры представлений о счастье в двух группах испытуемых. Первый фактор, выделенный у юношей исследуемой группы, был обозначен как *фактор психологического благополучия при положительном восприятии одиночества*. Он включил в себя следующие переменные: психологическое благополучие (0,959); баланс аффекта (-0,871); осмысленность жизни (0,848); цели в жизни (0,841); управление средой (0,812); самопринятие (0,785); общее переживание одиночества (-0,773); личностный рост (0,77); позитивные отношения (0,71); уровень счастья (0,709); отчуждение (-0,704); человек как открытая система (0,699); самоощущение (-0,682); изоляция (-0,638); ценность собственного Я (0,619); общее отношение к благосклонности окружающего (0,617); благосклонность мира (0,59); степень удачи (0,539); автономия (0,512) [5]. Второй фактор *одиночества как позитивного и ресурсного состояния* включил в себя следующие переменные: позитивное одиночество (0,696); радость в уединении (0,643); ресурс уединения (0,599).

Третий фактор *потребности в коммуникации при переживании чувства ограничения свободы в состоянии дисфории и восприятия одиночества как проблемы* состоит из переменных: зависимость от общения (0,859); потребность в компании (0,742); дисфория (0,726); проблемное одиночество (0,697); свобода (-0,511). Четвертый фактор *позитивного восприятия семейной жизни и восприятия людей при пониженной твердой воли* включает в себя следующие переменные: доброта людей (0,525); твердая воля (-0,524); счастливая семейная жизнь (0,514); ответственность (0,51).

Первый фактор, выделенный у девушек исследуемой группы, был обозначен как *фактор психологического благо-*

получия при положительном восприятии одиночества. Он включил в себя следующие переменные: психологическое благополучие (0,949); баланс аффекта (-0,886); управление средой (0,856); цели в жизни (0,83); самопринятие (0,828); осмысленность жизни (0,797); общее переживание одиночества (-0,795); отчуждение (-0,792); уровень счастья (0,774); ценность собственного Я (0,659); личностный рост (0,641); самоощущение (-0,615); позитивные отношения (0,613); человек как открытая система (0,585); изоляция (-0,577); автономия (0,529). Второй фактор *благосклонности мира* включает в себя следующие переменные: благосклонность мира (0,584); общее отношение к благосклонности окружающего мира (0,514).

Третий фактор *потребности в коммуникации при невозможности восприятия одиночества как позитивного феномена* включает следующие переменные: зависимость от общения (0,849); потребность в компании (0,773); позитивное одиночество (-0,748); ресурс уединения (-0,703); дисфорсия (0,694), радость в уединении (-0,694); проблемное одиночество (0,659); здоровье (0,534); познание (-0,504). Четвертый фактор *семейной счастливой жизни при отсутствии амбиций по самореализации в профессиональной деятельности* состоит из переменных: счастливая семейная жизнь (0,719); интересная работа (-0,618); активная деятельная жизнь (-0,602); высокие запросы (-0,602); честность (0,584) [6].

Выводы исследования. С теоретической точки зрения рассмотрены представления о счастье как психологическом феномене. Особое место в статье уделено изучению особенностей представлений о счастье в юношеском возрасте. Показано, что существуют возрастные и половые различия в представлениях о счастье: для мужчин более важным является успешность в материальном плане и крепкие дружеские отношения, для женщин

гармоничные отношения с окружающими и удовлетворенность партнерскими отношениями.

С эмпирической точки зрения выявлено, что для студентов с автономным стилем поведения характерно наличие ценности собственного Я. Для студентов с целями в жизни характерно благосклонное восприятие мира и восприятие доброты людей, вера в справедливость мира, непринятие случайности событий, восприятие ценности собственного Я и своей удачливости. Для студенток с положительным уровнем самопринятия характерно позитивное восприятие мира, восприятие людей как добрых по своей натуре. Девушки обладают самоконтролем, представляют себя как удачливых и ценят собственное Я. У юношей наблюдается высокий уровень психологического благополучия при наличии ориентиров в жизни, адекватной оценке своей личности и положительному отношению к окружающему миру, при этом юноши не воспринимают одиночество с негативной точки зрения, оно помогает молодым юношам в самореализации и связано с повышенным ощущением психологического благополучия. Девушки с повышенными показателями по шкале психологического благополучия имеют цели в жизни, позитивно настроены по отношению к окружающими, независимы, не испытывают негативных переживаний по отношению к одиночеству и имеют адекватную самооценку. Для юношей время, проведенное в одиночестве, оценивается как продуктивное, для девушек же важной потребностью является необходимость в компании, возможность общения. Для девушек одиночество не рассматривается как позитивный феномен, уединение не приносит радости, одиночество рассматривается скорее как проблема.

Результаты настоящего исследования планируется использовать на базе Кабинета психологической помощи РУДН в индивидуальном и групповом консультировании студентов для улучшения качества их жизни.

Библиографический список

- Galati D. & Sotgiu I. Happiness and Positive Emotions. In: A.Delle Fave (ed.) *Positive Psychology. Special issue of Ricerche di Psicologia*, anno XXVII, N 1, 2004; 41 – 62.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла. *Природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 2003.
- Аргайл М. *Психология счастья*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
- Lucas R. Adaptation and the set point model of subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*. 2007, 75 – 79.
- Татаркевич В.В. О счастье и совершенстве человека. Москва, 1981.
- Скриптунова Е.А., Морозов А.А. О предпочтениях молодежи. *Социологические исследования*. Available at <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-01/SKRIPTOUNOVA.pdf>

References

- Galati D. & Sotgiu I. Happiness and Positive Emotions. In: A.Delle Fave (ed.) *Positive Psychology. Special issue of Ricerche di Psicologia*, anno XXVII, N 1, 2004; 41 – 62.
- Leont'ev D.A. *Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti*. Moskva: Smysl, 2003.
- Argajl M. *Psikhologiya schast'ya*. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
- Lucas R. Adaptation and the set point model of subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*. 2007, 75 – 79.
- Tatarkevich V.V. *O schast'e i sovershenstve cheloveka*. Moskva, 1981.
- Skriptunova E.A., Morozov A.A. *O predpochteniyah molodezhi. Sociologicheskie issledovaniya*. Available at <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2002-01/SKRIPTOUNOVA.pdf>

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 340:316.346.32-053.6

Tereschenko V.A., senior lecturer, Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia),
E-mail: tereschenko.regina.54@yandex.ru

Ratnikova I.G., senior teacher, Siberian University of Consumer Cooperation (Novosibirsk, Russia),
E-mail: ms.irina.ratnikova@mail.ru

FEATURES OF LEGAL NIHILISM OF MODERN RUSSIAN YOUTH. The paper studies features of legal nihilism of the modern Russian youth, some problem questions in the sphere of formation of legal consciousness of the Russian citizens. There is a direct connection between pedagogical upbringing and raising the level of legal culture. Without a successful resolution of the issues of ousting legal nihilism from the consciousness of citizens in Russia, a full-fledged building of the rule of law and the development of civil society is not possible. The presented material allows to conclude that the definition of the tasks of moral and legal education of the youth, their solution is the way to reduce the severity of the problem of legal nihilism, the growth of crime, moral degradation of an individual.

Key words: legal nihilism, law, legal education, humanistic outlook, interiorization, legal culture, sense of justice.

V.A. Терещенко, доц. Сибирского университета потребительской кооперации, г. Новосибирск,
E-mail: tereschenko.regina.54@yandex.ru

И.Г. Ратникова, ст. преп. Сибирского университета потребительской кооперации, г. Новосибирск,
E-mail: ms.irina.ratnikova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматриваются особенности правового нигилизма современной российской молодёжи, некоторые проблемные вопросы в сфере формирования правосознания российских граждан. Прослеживается прямая связь между педагогическим воспитанием и повышением уровня правовой культуры. Без успешного разрешения вопросов вытеснения правового нигилизма из сознания граждан в России невозможно полноценное построение правового государства и развитие гражданского общества. Представленный материал позволяет сделать вывод, что определение задач нравственно – правового воспитания молодёжи, их решение – путь для снижения остроты проблемы правового нигилизма, роста преступности, нравственной деградации личности.

Ключевые слова: правовой нигилизм, право, правовое воспитание, гуманистическое мировоззрение, интериоризация, правовая культура, правосознание.

Для России проблема правового просвещения очень актуальна, так как одной из целей нашей государственной политики является построение правового государства и развития гражданского общества. Действительно, только правовое государство может гарантировать своим гражданам полноценную социальную политику, защиту прав не только общества в целом, но и каждого отдельно взятого гражданина. Основа правового государства закладывается не только в законах, но и укореняется в сознании каждого человека [1].

Проблема формирования правосознания особенно актуальна для молодёжи. Часто молодые люди формально относятся к изучению права, не умеют защищать собственные права, не знают нормативных документов, охраняющих свободы человека. В реальной жизни молодые люди часто сталкиваются с множеством препятствий, ограничивающих их права, возможности и равноправие. К ним относятся несовершенство правовой системы, низкий уровень правового сознания, слабая правовая защищённость. Все это, в конечном итоге, проявляется в различных формах девиации в молодёжной среде. Это может привести к росту политического экстремизма среди молодёжи, протестных форм поведения.

Правовой нигилизм – это негативно-отрицательное, неуважительное отношение к праву, закону, нормативному порядку. Причины правового нигилизма – в юридическом невежестве, косности, отсталости, правовой невоспитанности населения.

Позитивные изменения в обществе сопровождаются рядом негативных тенденций, к числу которых относятся правовой нигилизм, рост преступности вообще и молодёжной, в частности, нравственная деградация личности и др. Во все времена состояние преступности среди молодёжи являлось неотъемлемым элементом нравственно-правовой характеристики общества. Среди острых проблем современности, стоящих перед федеральными и региональными органами исполнительной власти РФ при реализации государственной молодёжной политики, названа криминализация молодёжной среды [2].

В сложившейся ситуации особо обостряется проблема нравственно-правового воспитания молодёжи, требующая от педагога-преподавателя глубоких знаний его теоретико-методических основ, а также высокого уровня нравственно-правовой культуры. Совершенно очевидно, что в современных условиях молодёжи не хватает:

- правовой и нравственной готовности жить и трудиться в новых для них условиях;
- инструментальных знаний, качеств характера и навыков, позволяющих достойно выходить из сложных ситуаций, в которые ставит их жизнь;
- духовных установок и моральных принципов, оберегающих личность от неверного решения, деградаций [3].

Анализ трудов некоторых авторов позволяет заключить, что с позиций общей педагогики под нравственно-правовым воспитанием следует понимать организованный, управляемый, целенаправленный процесс развития нравственных и правовых убеждений, чувств, потребностей, привычек, нравственных качеств и нравственного правообеспеченного поведения людей данного общества.

Одна из ведущих задач нравственно-правового воспитания студентов – формирование таких волевых качеств, которые способны удерживать его на правильных позициях, а именно: целеустремленности, т. е. умения выбирать общественно – полезные цели и достигать их, самостоятельности, способности мотивировать свои поступки и принимать решения, противостоящие негативным влияниям и воздействию ситуаций, исходя из внутренних

убеждений, поступать в соответствии с общегосударственными интересами, закреплёнными в системе социальных норм.

Взаимодействие нравственного и правового воспитания раскрывается, по мнению многих ученых, в нескольких подходах, которые не только не отрицают, но и взаимно дополняют друг друга. Суть первого подхода состоит в первичности нравственного воспитания по отношению к правовому.

Во втором случае как нравственное, так и правовое воспитание в равных соотношениях ориентируют на поддержание адекватных интересам общества взаимоотношений между субъектами, а также допустимых возможностей самореализации воспитанника в общественно значимых видах деятельности.

Третий случай обусловлен собственно этическим подходом к исходному понятию права. Этот подход обращает внимание не только на изучение мотивов правомерного поведения личности, но и требует актуализации и осмысления целей, основных путей и наиболее эффективной системы практических действий в нравственно-правовых отношениях. Вместе с тем присущее им различие акцентирует внимание на необходимость осознания личностью как нравственных, так и правовых требований, соответствующих им способов поведения и поступков в нравственно-правовой сфере.

Как взаимосвязь, так и различие нравственного и правового воспитания свидетельствуют о целостном нравственно-правовом подходе к воспитанию личности.

Воспитательная работа является важнейшим компонентом процесса воспитания, его основной составляющей. От того, как эту работу проводят педагоги, преподаватели, насколько она адекватна актуальной педагогической ситуации, зависит успех педагогической деятельности вуза. В проводимой преподавателем воспитательной работе основное место занимает организаторская деятельность. Он реализует весь комплекс организаторских функций: целеполагание, планирование, координацию, анализ эффективности и др.

Исходя из того, что результатом воспитания является социальное развитие человека, предполагающее позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях, можно выделить три группы воспитательных задач, которые ориентированы на результат воспитания будущего специалиста.

Первая группа задач связана с формированием гуманистического мировоззрения. В процессе решения этих задач происходит процесс интериоризации общечеловеческих ценностей, формирование у студента гуманистических взглядов и убеждений. Вторая группа задач неразрывно связана с первой и направлена на формирование потребностей и мотивов нравственного поведения.

Третья группа предполагает создание условий для реализации этих мотивов и стимулирование нравственного правообеспеченного поведения студентов. Если определены цели, задачи, то можно говорить о принципах нравственно-правового воспитания студентов.

Система принципов выражает основы теории нравственно-правового воспитания и, следовательно, систематизированную совокупность взглядов, показывающих необходимость применения практических и эффективных мер по формированию социальных форм поведения в любых ситуациях студенческой жизни.

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения студента как высшей ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом,

социальном и психическом здоровье будущего специалиста. Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у студентов прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Принцип индивидуализации воспитания предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого студента, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение студента в различные виды социально-правовой деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной, служебной, так и во внеучебной, внеслужебной работе, предоставление возможности каждому студенту для самореализации и самораскрытия.

Принцип создания воспитывающей среды требует создания в вузе таких отношений, которые формировали бы социальность будущего специалиста. Прежде всего, важна роль идеи единства коллектива вуза, кураторов, педагогов студентов, сплочения этого коллектива. В каждой группе, на каждом факультете должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимную помощь, способность вместе преодолевать трудности.

Становление личности в человеке предполагает усвоение системы гуманитарных ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека – интериоризация – ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психологические функции индивидуальности. Поэтому наиболее перспективной моделью нравственно-правового воспитания является та, которая вычленяет социальные (познавательный, поведенческий и т.д.) аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности [4].

В силу этого представляется возможным выделить три этапа, через которые проходит студент в своем нравственно-правовом становлении.

Первый характеризуется такой степенью сформированности морально-правовых качеств, при которой механизм нравственно-правовой саморегуляции «обязывает» студента к так называемому минимальному самоограничению. На этом этапе студент осваивает шкалу морально-правовых ценностей, убеждаясь в необходимости соблюдать социальные требования потому, что «так поступает большинство», «так принято в обществе, коллективе» и т.д. На этом уровне, скорее всего, срабатывает механизм внушения.

Для второго этапа характерным является процесс осознания моральных и правовых норм, принципов, критериев и пр., понимание их ценности, целесообразности и необходимости соблюдения, а так же следование им в своем поведении. На этом уровне у личности формируется социальная ориентация, происходит своеобразная «переоценка ценностей». Поведение свидетельствует о принятии моральных, правовых норм и ценностей, об отказе от совершения нарушений воинской дисциплины, других правонарушений. Третьему этапу присуще наличие сформировавшейся убежденности у воспитываемого в необходимости соблюдения всех правовых норм, а также устойчивой привычки в легитимном поведении. Этот этап, по нашему мнению, соответствует наличию у личности правовой культуры, которая складывается из убежденности, умения применять нравственно-правовые знания в жизненных повседневных ситуациях, а также готовности отстаивать эту убежденность и бороться с негативными проявлениями социальной, в том числе студенческой, среды. Конечно, охарактеризованные выше этапы отнюдь не изолированы друг от друга. Они входят в единый по своей сущности психолого-педагогический процесс социального становления личности.

На нравственно-правовое воспитание студентов влияет большое количество факторов, которые можно систематизировать в несколько групп:

1. Индивидуальные психические факторы: личностные черты характера, мотивационная сфера, разная сформированность социально приемлемого, активного общения.
2. Индивидуальные соматические факторы: соматические заболевания, но всегда достаточное физическое развитие.
3. Социальные учебные факторы: социально-психологический климат в коллективе, социальный статус в группе, уровень преподавания в учебном заведении.

4. Влияние микро- и макросреды.

При определении эффективности нравственно-правового воспитания студентов на каждом из названных этапов центральное место занимает вопрос о критериях и системе их показателей. Поиск путей повышения эффективности нравственно-правового воспитания студентов и его результатов позволили сделать вывод о необходимости реализации комплекса социально-педагогических условий как фактора, стимулирующего решение проблемы. К таким условиям относятся:

- формирование у студентов правовых норм как регуляторов нравственно-правового поведения;
- стимулирование самокоррекции воспитания нравственности и поведения у студентов;
- педагогическая подготовка кураторов студенческих групп к работе по нравственно-правовому воспитанию студентов.

Процесс нравственно-правового воспитания не может быть ограничен лишь усвоением определенной суммы знаний о праве и нравственности, а непременно должен обеспечивать постижение индивидом многообразных способов и приемов решения практических задач с нравственно-правовым содержанием. При этом сущность его состоит в том, что знания и практические умения – это взаимопроникающие стороны одного и того же процесса, способствующего активизации гражданской позиции студента. Такому заключению способствует нравственно-правовая по своему характеру и общественно значимая по результатам деятельность. Специфика ее состоит в активном и адекватном взаимодействии студента с доступной социально-педагогической средой, в ходе которого обучающийся выступает как субъект, воздействующий на совершенствование нравственно-правовых отношений.

С этой целью студенты должны:

- во-первых, принимать активное участие в процессе ее целостного осуществления: от постановки цели и задач, планирования средств и методов их реализации до координации, контроля и оценки;
- во-вторых, сама деятельность должна являться в достаточной степени сложной по структуре и интересной по содержанию, требующей адекватного напряжения интеллектуальных и эмоциональных сил обучающихся;
- в-третьих, специфика такой деятельности должна предполагать элементы самоуправления, допускающие свободный выбор и творческий подход к отбору средств и способов достижения конечной цели и желаемого результата;
- в-четвертых, деятельность должна быть организована с учетом и индивидуальных, и психолого-возрастных особенностей студентов, быть доступной и посильной, достаточно длительной и систематической, исключая стихийность и фрагментарность [5].

Таким образом, деятельность как непереносимое условие практической реализации нравственно-правовых знаний в системе нравственно-правового воспитания занимает одно из приоритетных мест и создает реальную предпосылку к совершенствованию педагогического взаимодействия по включению студентов в разнообразные нравственно-правовые отношения. При глубоком рассмотрении нравственно-правового воспитания студентов можно выделить три уровня воспитательного воздействия на личность. Первый уровень представляет собой воспитательное, профилактическое, педагогическое воздействие системы нравственно-правового воспитания во всем многообразии ее форм. Сюда относятся содействие в социальной адаптации, помощь в овладении трудовыми навыками, повышении квалификации, а также устранение обстоятельств, оказывающих на него отрицательное влияние. На втором уровне проводится целенаправленная работа по воспитанию, осуществляемая в ходе образовательного процесса в вузе. Она заключается в назначении кураторов по воспитательной работе. На третьем уровне нравственно-правового воспитания эффект достигается от повседневной деятельности и человеческого общения. Они не планируются, однако доступны косвенной регуляции, что позволяет уменьшить элемент стихийности (межличностные, межгрупповые контакты в коллективе, на отдыхе, улице). Итогом нравственно-правового воспитания студента является уровень сформированности его нравственно-правовой культуры. Таким образом, нравственно-правовое воспитание студентов в его многоаспектной теоретико-методологической характеристике представляет собой актуальную социально-педагогическую проблему, требующую активизации творческого потенциала педагогической общественности на поиск её эффективного решения.

Библиографический список

1. Захарцев С.И., Сальников В.П. *Правовая культура и современное видение права*. Москва, 2015.
2. Костина К.А. Правовой нигилизм как черта российской правовой культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. *Вестник ТГУ*. 2012; 10 (114).
3. Бугаенко Ю.Ю. Правовой нигилизм как деформированный тип правовой культуры. *Кубанский государственный аграрный университет. Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014; 5 (27).
4. Барынкин Н.П. *Правосознание современной молодежи*. Москва, 2009.
5. Смоленский М.Б. Правовая культура, личность и гражданское общество в России *Правоведение*. 2003; 9.

References

1. Zaharcev S.I., Sal'nikov V.P. *Pravovaya kul'tura i sovremennoe videnie prava*. Moskva, 2015.
2. Kostina K.A. Pravovoj nigilizm kak cherta rossijskoj pravovoj kul'tury. Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Derzhavina. *Vestnik TGU*. 2012; 10 (114).
3. Bugaenko Yu.Yu. Pravovoj nigilizm kak deformirovannyj tip pravovoj kul'tury. *Kubanskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya myl'*. 2014; 5 (27).
4. Barynkin N.P. *Pravosoznanie sovremennoj molodezhi*. Moskva, 2009.
5. Smolenskij M.B. Pravovaya kul'tura, lichnost' i grazhdanskoe obschestvo v Rossii *Pravovedenie*. 2003; 9.

Статья поступила в редакцию 19.05.18

УДК 159

Medvedeva N.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nigstav@mail.ru

Yungman I.V., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: yungmann.iris@list.ru

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article describes the factors and conditions of the educational environment of a university that contribute to the development of psychological readiness of future teachers to innovation. The success of forming students' willingness to innovate depends on the creation of conditions for the development of creativity in the educational process. The authors conclude that the innovative activity of a teacher in modern education system is the most important component of the educational process, targeted teaching activities aimed at the introduction of new teaching practices that improve the quality of education. The forming of readiness of a teacher to innovative activity takes place at the stage of professional training at a university.

Key words: psychological readiness, innovative activity, educational environment of university.

Н.И. Медведева, д-р психол. наук, проф., проф. каф. психологии, ГОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nigstav@mail.ru

И.В. Юнгман, аспирант 1 курса обучения, кафедра психологии ГОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: yungmann.iris@list.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье раскрываются факторы и условия образовательной среды вуза, способствующие формированию психологической готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. Авторы делают вывод о том, что инновационная деятельность педагога в современной системе образования является важнейшей составляющей образовательного процесса, целенаправленной педагогической деятельностью, направленной на внедрение новой педагогической практики, повышающей качество образования. Формирование готовности педагога к инновационной деятельности происходит еще на стадии профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: психологическая готовность, инновационная деятельность, образовательная среда вуза.

Система образования на современном этапе развития российского общества находится в постоянном поиске новых возможностей, путей интенсификации и оптимизации образовательного процесса во всех звеньях системы образования. Общество устало от стагнации в образовании, от неосознанных и необдуманных реформ и безрезультатного поиска эффективных путей. С решением этой проблемы могут справиться только ищущие, думающие педагоги, умеющие внедрять в образовательное учреждение инновационные формы, методы, активно пользоваться лучшим педагогическим опытом, грамотно и профессионально анализировать собственную деятельность. Решение этой проблемы начинается еще в вузе, когда происходит обучение будущего педагога, закладываются основы его профессионализма.

Переход системы высшего профессионального образования в нашей стране на инновационный путь развития повлиял на содержательную и организационно-методическую основу системы подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях. В государственных образовательных стандартах третьего поколения определены основные аспекты формирования у будущих педагогов компетенций инновационного характера, ориентирующих студентов на инновационную деятельность в условиях динамических социально-экономических изменений, в частно-

сти готовность к генерации и реализации инновационных идей и технологий в системе образования. Решение этой проблемы требует создания оптимальных условий для становления базовых характеристик психологической готовности будущего педагога к инновационной деятельности, качество которой определяется развитием у студентов мотивационной направленности на эту деятельность, сформированностью у них профессионально значимых качеств, удовлетворенностью теми сторонами учебной деятельности, которые более значимы в становлении профессионала, формированием когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов готовности к инновационной деятельности.

Обеспечить готовность студентов педагогических вузов к инновационной деятельности достаточно сложная и многогранная цель, которая ставит на приоритетное место психологизацию обучения будущих педагогов. Студенческий возраст приходится на период юношества в онтогенезе. Рассмотрение проблемы формирования готовности студента к принятию требований времени и социального общества, опирается на структурно-содержательный компонент образования в вузе, рассматривается в ракурсе психологических новообразований возраста. Обеспечению сформированности готовности к инновационной деятельности в

будущей педагогической деятельности у студентов способствуют такие специализированные психические аспекты как инновационное мышление, инновационная культура и инновационная компетентность. Анализ теоретических концепций и подходов по нашей проблеме, их осмысление и обобщение позволил нам предположить, что эти психологические новообразования позволят сформировать готовность будущего педагога к инновационной деятельности.

В нашем исследовании мы предположили, что к этим интегральным личностным новообразованиям необходимо дополнить и важную особенность – инновационный потенциал, готовность субъекта к инновационной деятельности, содержащие в себе стимулирующее начало, во многом определяющее его предрасположенность к деятельности [1]. Готовность молодого специалиста к инновационной деятельности в образовательном учреждении коррелирует с целым рядом психических аспектов, в частности с открытостью новому, толерантностью к неопределенности, профессиональной компетентностью.

Многогранные аспекты, которые поднимают различные исследователи в связи с инновационной активностью будущих педагогов разных профессиональных групп, не позволяют раскрыть систему психологического обеспечения формирования готовности студентов в рамках вузовской подготовки к инновационной деятельности [2].

Учитывая разработанную классическую структуру психологической готовности к деятельности, включающую когнитивный, эмотивный и конативный компоненты, попробуем соотнести ее с основными аспектами, лежащими в основе инновационной деятельности в системе образования. В.Н. Мясищева в своих взглядах на структуру личности, выделил два положения, имеющие для нас теоретическую значимость. Эти положения определили специфику его взглядов на личность, как субъект, в котором нет отдельных составляющих, а как психологическая данность есть отношение, что замыкает в личности все другие психологические характеристики. По мнению В.Н. Мясищева, отношение является интегратором свойств личности, обеспечивающим целостность, устойчивость, глубину и последовательность поведения и активности человека. В.Н. Мясищев подчеркивает регулятивную функцию отношения в поведении человека, выделяя «оценочную» (когнитивную, познавательную), «эмотивную», и «конативную» (поведенческую) стороны.

Оценивая знаниевый аспект психологической готовности студента к инновационной деятельности, затронем когнитивный компонент. Формирование этого компонента строится на основе отражения современной информации, умения ориентироваться в мощном информационном потоке. Данный компонент психологической готовности будущего педагога к инновационной деятельности поддерживается осознанием субъектом глобальности и нужности инновационных подходов к определенным средствам, знаниям, что предполагает обладание у студента инновационной компетентностью и инновационным мышлением.

Оценка эмотивного компонента дает представление об энергоемкости психологической готовности будущего педагога к выполнению инновационной деятельности, позволяющей позитивно поддерживать в различных ситуациях направленность студента на поиск и включение в свою учебную деятельность всего прогрессивного нестандартного творческого. Эмоции являются условием достижения успеха, сопровождаются переживанием положительной модальности, способствуют продвижению вперед, стимулируют инновационную активность студента. Эмотивный компонент формирует мотивацию, детерминирует творческую активность, стремление действовать в соответствии с новым требованием современности, выдвигаемым конкретным вузом и системой образования в целом. Эмотивный компонент обеспечивает прогрессивный настрой студента в отношении инноваций в будущей профессиональной деятельности, способствует формированию субъектной открытости новому.

Анализируя поведенческий (конативный) компонент, мы отметили его значимость для осуществления выбора стратегий и тактик поведения студента по отношению к доминирующим для нее ценностным объектам среды, людям, собственной личности, деятельности. Конативный компонент определяет направленность студента на практическую активность, способствует развитию его инновационного потенциала, инновационной культуры и профессиональной инновационной компетентности [2].

Для высшего педагогического образования принципиально важно как влияет образовательная среда вуза на формирование готовности студента к инновационной деятельности [2]. Именно образовательная среда вуза как совокупность устанавливающих в педагогическом процессе организационно-дидактических условий и факторов, а также межличностных отношений, оказывает существенное влияние на инновационный творческий потенциал будущего педагога, формирование личности с заданными качествами. По нашему мнению, создание в вузе творческой атмосферы, обеспечение включения студентов в культурно-социальные связи различного типа и уровня; развитие их мотивационно-смысловой сферы; построение учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта; индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ [2]. Направляя на реализацию творческого потенциала обучаемого, среда представляет собой комплексную форму функционирования и реализации основополагающих принципов инновационной педагогики и является единым образовательным пространством учебного заведения, позволяющим кооперировать усилия всех заинтересованных субъектов и объектов в качественной подготовке будущих специалистов [3].

Инновационная образовательная среда педагогического вуза является продуктом субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса и включает:

- инновационное содержание образования, отраженное в авторской образовательной программе, в индивидуальной образовательной траектории студента;
- инновационные технологии образования, основанные на трансдисциплинарном подходе, интерактивных методах обучения и тьюторстве;
- инновационные методы воспитания, основанные на гуманистических методах воспитательной работы с молодежью в современном вузе;
- новые формы управления образовательной средой, основанные на активной помощи студенту психологического центра;
- безопасную образовательную среду вуза, основанную на непрерывном мониторинге и регуляции опасностей, влияющих на качество образования в вузе [4].

Инновационная образовательная среда педагогического высшего учебного заведения должна быть особой [5 – 6]. Готовя будущих педагогов, вуз несет ответственность за своего выпускника, поэтому при его подготовке должен эффективно использовать совокупность содержания, форм, методов и средств обучения, основанных на трансфере достижений современной науки и техники в учебный процесс вуза и направленных на формирование инновационной личности обучаемых, способных принимать креативные решения в профессиональной области. Только творческие преподаватели могут сформировать творческую личность студента, готовую к инновациям. Успех формирования у студентов готовности к инновационной деятельности зависит от создания условий для развития творческого потенциала в образовательном процессе.

Подводя итог теоретическому анализу нашей проблемы, нами определены условия, необходимые для формирования у будущего педагога готовности к инновационной деятельности:

- инновационно-творческая среда вуза;
- условия для формирования ценностного отношения к инновационной деятельности и ее результатам;
- творческое взаимодействие в системе «преподаватель-студент»;
- привитие инновационной культуры у студента;
- формирование умений и навыков владения будущими педагогами инновационными технологиями, методами и методиками.

Инновационная деятельность педагога в современной системе образования является важнейшей составляющей образовательного процесса, целенаправленной педагогической деятельностью, направленной на внедрение новой педагогической практики, повышающей качество образования. Формирование готовности педагога к инновационной деятельности происходит еще на стадии профессионального обучения в вузе. Отметим, что теоретическое обоснование психологического обеспечения формирования у студентов педагогических вузов готовности к инновационной деятельности имеет достаточные перспективы для своего последующего продолжения на эмпирической основе.

Библиографический список

1. Быкова Е.А. Инновационная деятельность в представлении студентов педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2: 288 – 291.
2. Дергачева Е.В. Инновационное мышление как фактор профессионального совершенствования молодых специалистов. *Наука и мир*. 2014; 5. Т. 3: 89 – 92.
3. Глушкова Н.И. Психологические возможности новых технологий в работе со студентами. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; 1: 49 – 50.
4. Лидак Л.В. Инновационные процессы в современном образовании: методологический аспект. *Университетские чтения – 2016: материалы научно-методических чтений*. Пятигорск, 2016: 69 – 75.
5. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж.В., Везетию Е.В., Вовк Е.В. и др. *Психолого-педагогические проблемы развития высшего образования в России в условиях реализации ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018.
6. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетию Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джамбекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С. и др. *Психологические и педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе образования в России*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Bykova E.A. Innovacionnaya deyatel'nost' v predstavlenii studentov pedagogicheskogo vuzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2: 288 – 291.
2. Dergacheva E.V. Innovacionnoe myshlenie kak faktor professional'nogo sovershenstvovaniya molodyh specialistov. *Nauka i mir*. 2014; 5. T. 3: 89 – 92.
3. Glushkova N.I. Psihologicheskie vozmozhnosti novyh tehnologij v rabote so studentami. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; 1: 49 – 50.
4. Lidak L.V. Innovacionnye processy v sovremennom obrazovanii: metodologicheskij aspekt. *Universitetskie chteniya – 2016: materialy nauchno-metodicheskikh chtenij*. Pyatigorsk, 2016: 69 – 75.
5. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berezova N.V., Bogatyreva Zh.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V. i dr. *Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah realizacii FGOS*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
6. Abdulgalimov R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S. i dr. *Psihologicheskie i pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme obrazovaniya v Rossii*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 159.923:316.628:331.101.3:004

Zabara I.V., senior teacher, Crimean Republican Institute of Further Pedagogical Education (Simferopol, Russia),
E-mail: 222325@ukr.net

THE CONTENT OF THE COMPONENTS OF THE VALUE ATTITUDE TO PROFESSIONAL ACTIVITY AT SOFTWARE SPECIALISTS. The article discusses the contents of components of the value attitude to professional activity at computer software specialists. The dominant characteristics of the motivational, cognitive, emotional, behavioral components of their attitude are revealed. The components of the attitude and personal characteristics that affect the success of the professional activities are determined. The direction of further studies of the attitude towards professional activity is outlined. Value relevant to the professional activities of programmers is characterized by the need for freedom and independence, smysloobrazujushimi attitudes on self-improvement, develop their abilities and results.

Key words: professional activity, attitude, components of attitude, motivation, success, computer software specialists.

И.В. Забара, ст. преп., Крымский Региональный институт постдипломного педагогического образования,
г. Симферополь, E-mail: 222325@ukr.net

СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПРОГРАММИСТОВ

В статье рассмотрено содержание компонентов ценностного отношения к профессиональной деятельности у программистов. Выявлены доминирующие характеристики мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов отношения. Определены компоненты отношения и личностные особенности, влияющие на успешность профессиональной деятельности программистов. Намечено направление дальнейших исследований отношения к профессиональной деятельности у программистов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, отношение, компоненты отношения, мотивация, успешность, программисты.

Общество всегда заинтересовано в творческих, самостоятельных, инициативных, способных к восприятию и генерированию новых идей профессионалах [1]. Проблема формирования, развития, поддержания вышеозначенных качеств особенно актуальна для России на современном этапе в свете геополитических вызовов.

Характер осуществления деятельности тесно связан с отношением личности к профессиональной деятельности благодаря его регуляторной функции. «Психологические отношения выступают не просто результатом, следствием изменения внешних условий жизнедеятельности субъекта, но выполняют функцию самоопределения субъекта в этих условиях, которая выражается в осознаваемой, избирательной, активной позиции субъекта в изменяющихся условиях его жизнедеятельности» [2, с. 173].

Многие авторы определяют мотивационный компонент отношения как его системообразующий фактор и рассматривают

отношение к профессиональной деятельности, прежде всего, как ценностно-смысловое (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, С.Т. Джанерьян, В.А. Зобков, Т.В. Максимова, Е.В. Мартынова, В.П. Позняков, А.Р. Фонарев, В.Э. Чудновский и др.). На основе анализа различных ценностно-смысловых отношений к профессиональной деятельности С.Т. Джанерьян выделяет три типа смысловых отношений к профессиональной деятельности: как к средству (средственное отношение), как к цели (потребностно-технологическое отношение), как к ценности-цели (ценностное отношение) [3]. Структура каждого из них, помимо мотивационного, включает также когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [3; 4]. Кроме того, психологические отношения имеют тесную связь со свойствами личности [5].

В ракурсе рассматриваемой проблемы особое значение приобретает ценностное отношение к профессиональной деятельности, обозначаемое «как творческое отношение, высшая потребность, ... призвание, предназначение» [3, с. 305].

В современных исследованиях отношение к профессиональной деятельности изучалось у представителей различных профессий: юристов, сотрудников МВД, МЧС, представителей технических специальностей, педагогов, психологов, социальных работников, экологов и т. д. Зачастую исследования проводились среди студентов, будущих специалистов, и были направлены на изучение становления и формирования ценностного отношения. Но практически нет исследований отношения к профессиональной деятельности у программистов, тем более у сложившихся специалистов. А востребованность и важность этой профессии в современном обществе увеличивается с каждым годом.

Цель нашей работы – изучить содержание компонентов ценностного отношения к профессиональной деятельности у программистов.

Исследование содержания мотивационного компонента ставило изучение смыслообразующих мотивов (методика изучения трудовой мотивации «Словарь» И.Г. Кокуриной); ценностей (методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой); потребностей (методика «Диагностика социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной»). Содержание когнитивного компонента определялось на основании анкеты для изучения представлений в сознании респондентов характеристик того или иного типа отношения к профессиональной деятельности: ценностного, потребностно-технологического, среднего. Содержание эмоционального компонента соотносилось со степенью удовлетворенности профессиональной деятельностью (методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина). Поведенческий компонент включил в себя экспертную оценку деятельности программистов как интегральный показатель успешности. Этот показатель отразил уровень целеполагаемости, инновационности, результативности деятельности программиста, являющихся критериями ее успешности на основании теоретического анализа научных исследований профессиональной деятельности программистов. Методом исследования личностных особенностей выступил 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла.

В качестве количественных методов исследования использовались метод квартилирования, методы непараметрической статистики (критерии Фридмана, Вилкоксона, Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Группы программистов в зависимости от типа отношения были выделены на основании сопоставления С.Т. Джанерьян смыслообразующих мотивов с типом отношения к профессиональной деятельности [3; 6].

В группу с ценностным отношением вошли 21 человек (все мужчины) с доминированием ответов на вопросы анкеты, характеризующих ценностное отношение к профессиональной деятельности (когнитивный компонент), и высокой, по отношению ко всей выборке программистов, выраженностью смыслообразующего мотива достижения (мотивационный компонент).

Результаты изучения группы программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности свидетельствуют о том, что содержание мотивационного компонента ценностного отношения к профессиональной деятельности характеризуется наибольшей выраженностью смыслообразующих мотивов достижения (процессуальная ориентация) и преобладания (результатирующая ориентация), что говорит о преобладании направленности на самосовершенствование, развитие своих способностей и получение результата.

Ценностные ориентации характеризуются значимостью ценностей творчества, счастливой семейной жизни, любви, познания и здоровья. Согласно классификации М.С. Яницкого [7], для программистов данной группы значимы ценности, охватывающие процессы индивидуализации, социализации и адаптации, что говорит о стремлении программистов данной группы к удовлетворению различных сторон жизни. По доступности доминируют ценности познания, любви и наличия друзей (ценности индивидуализации и социализации). По значимости и доступности

различаются ценности творчества, счастливой семейной жизни, уверенности в себе, свободы, природы и искусства. Значимость творчества, счастливой семейной жизни, уверенности в себе и свободы превышает доступность этих ценностей. В то же время доступность наличия друзей, природы и искусства превышает их значимость. Можно предположить, что у программистов с ценностным отношением недостаточно реализованы ценности индивидуализации при высокой их значимости, что свидетельствует о внутреннем конфликте [8].

Установлено, что ведущей социально-психологической установкой в мотивационно-потребностной сфере является ориентация на свободу, т. е. у программистов с ценностным отношением к профессиональной деятельности сильно стремление к индивидуальности, независимости и отстаиванию своей позиции.

Содержание когнитивного компонента отражает доминирование представления о профессиональной деятельности как о ценности. Это представление отличает совпадение объективных ценностей деятельности и субъективных ценностей личности, стремление к творческой самореализации в деятельности, раскрытию сущностных сил.

Эмоциональный компонент представлен высоким общим уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью, преобладают интегральные характеристики «интерес к работе» и «удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками».

Содержание поведенческого компонента отражает высокий уровень целеполагаемости, инновационности, результативности профессиональной деятельности программистов данной группы относительно всей группы респондентов. Оценка успешности профессиональной деятельности для данной группы программистов значимо превышает оценки успешности для групп программистов с другими типами отношения к профессиональной деятельности.

В группе программистов с ценностным отношением факторами, способствующими успешности в профессиональной деятельности (прямая корреляция с успешностью), являются возраст, мотивационно-потребностная установка на труд, удовлетворенность отношением с руководством и такие личностные факторы как дипломатичность (N), уравновешенность (Q4), стабильность (F3). Факторами, препятствующими успешности в профессиональной деятельности (обратная корреляция с успешностью), являются смыслообразующая ориентация рассматривать свой труд с точки зрения его общественной полезности и значимость красоты природы и искусства (ценность индивидуализации).

Программистов с ценностным отношением значимо отличают от программистов с другими типами отношения к профессиональной деятельности такие личностные особенности как низкая нормативность (G) и прямолинейность (N).

Таким образом, программистов с ценностным отношением отличает высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Представители данной группы являются наиболее успешными в профессиональной деятельности по критериям целеполагаемости, инновационности, результативности по сравнению с представителями групп программистов с другими типами отношения к профессиональной деятельности. Для них характерны низкая нормативность и прямолинейность. Ценностное отношение к профессиональной деятельности у программистов характеризуется потребностью в свободе и независимости, смыслообразующими ориентациями на самосовершенствование, развитие своих способностей и получение результата. Ценностная сфера отражает направленность на различные стороны жизни. Но значимость ценностей индивидуализации и семейной жизни превышает их доступность, что свидетельствует об их недостаточной реализованности и является зоной риска внутрличностного конфликта и, как следствие, может привести к эмоциональному выгоранию.

Направление дальнейших исследований мы видим в изучении проявлений эмоционального выгорания у программистов и его обусловленности отношением к профессиональной деятельности и личностными особенностями.

Библиографический список

1. Зобков В.А. Отношение человека к жизнедеятельности. *Экономика образования*. 2015; 2: 91 – 94.
2. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. *Проблемы психологии и педагогики*. 2013; 1: 167 – 174.
3. Джанерьян С.Т. *Профессиональная Я-концепция: системный анализ*. Ростов, 2004.
4. Позняков В.П. Психологические отношения человека: современное состояние исследований и перспективы развития концепции. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2017; Т. 2, № 2: 6 – 30.

5. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. Под редакцией А.А. Бодалева. Москва, 1995.
6. Кокурина И.Г. «Отношение» как фундаментальная категория социальной психологии в анализе мотивации совместной деятельности. *Вестник Московского университета*. Сер.14. Психология. 2012; 1: 29 – 40.
7. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово, 2000.
8. Фанталова Е.Б. *Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта*. Самара, 2001.

References

1. Zobkov V.A. Otnoshenie cheloveka k zhiznedeyatel'nosti. *Ekonomika obrazovaniya*. 2015; 2: 91 – 94.
2. Poznyakov V.P. Psihologicheskie otnosheniya sub'ektov sovместnoy zhiznedeyatel'nosti. *Problemy psihologii i pedagogiki*. 2013; 1: 167 – 174.
3. Dzhaner'yan S.T. *Professional'naya Ya-koncepciya: sistemnyj analiz*. Rostov, 2004.
4. Poznyakov V.P. Psihologicheskie otnosheniya cheloveka: sovremennoe sostoyanie issledovaniy i perspektivy razvitiya koncepcii. *Institut psihologii Rossijskoy akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya*. 2017; T. 2, № 2: 6 – 30.
5. Myasishev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Pod redakciej A.A. Bodaleva. Moskva, 1995.
6. Kokurina I.G. «Otnoshenie» kak fundamental'naya kategoriya social'noj psihologii v analize motivacii sovместnoy deyatel'nosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser.14. Psihologiya. 2012; 1: 29 – 40.
7. Yanickij M.S. *Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema*. Кемерово, 2000.
8. Fantalova E.B. *Diagnostika i psihoterapiya vnutrennego konflikta*. Samara, 2001.

Статья поступила в редакцию 06.06.18

УДК 159

Rada Sarhan Abd Elhai, teacher (Israel), postgraduate, Social Psychology Faculty, ULIM University (Chishnau, Moldova),
E-mail: jsirota1976@gmail.com

THE OPPORTUNITIES OF MOTHERS OF THE ARAB SECTOR IN BUILDING A BETTER SUPPORT SYSTEM FOR CHILDREN WITH DISABILITIES. During the training, the mothers became more active in caring the child and his education. Mothers learned to appreciate their inner strengths. They learned to understand the nature of the problem and the limits in which the child can be developed towards learning independence. The mothers also learned about their strength facing crises and distress and actively cope with stress, and this was expressed in a more optimistic approach towards the disability. The group was very powerful and provided a unique response. The group provided the mothers an opportunity to meet other mothers who experience similar experiences, sharing their own experiences, reflecting their situation in the stories of other mothers. It is clear that the mothers became more aware to their behavior, to the influences of the disability on the family fabric and to their unique way of coping. In addition, mothers received significant support and created an important social network for their continued coping.

Key words: education among the disabled people, intervention groups, mothers from Arab sector.

Рада Сархан Адед Ельхай, преподаватель средней школы, Израиль; аспирант, Государственный университет УЛИМ, г. Кишинёв, Молдавия, E-mail: jsirota1976@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕРЕЙ АРАБСКОГО СЕКТОРА В СОЗДАНИИ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

В статье рассказывается об опыте специального обучения матерей детей инвалидов, проживающих в арабском секторе Израиля. В статье показано, что специальная подготовка матерей способствует созданию более эффективной системы поддержки детей с ограниченными возможностями в обучении. Автор делится своими наблюдениями и рассказывает, что во время обучения матери стали активнее заботиться о ребенке и его воспитании. Матери научились ценить свои внутренние силы. Они научились понимать природу проблемы и пределы, в которых ребёнок может развиваться. Матери также узнали о том, что они способны эффективно противостоять кризисам и активно справляться со стрессом, и это нашло свое выражение в более оптимистичном подходе к проблеме инвалидности. Группа предоставила матерям возможность встретиться с другими матерями, имеющими аналогичный опыт. В процессе обучения матери получили значительную поддержку и создали важную социальную сеть для дальнейшего выживания.

Ключевые слова: обучение инвалидов, интервенционные группы, матери из арабского сектора Израиля.

Learning disability is defined as a permanent and objective cognitive neurologic disorder that significantly herms the individual's ability to study, a child or an adult, who has difficulties that are contrary to what is expected of his age, education, intellectual level, and performance in different areas of life. These researches show that the attitudes of Arab society towards people with disabilities are negative. It was also found that in multicultural societies, Arabic speakers have negative attitudes toward people with disabilities more than those who speak other languages. Researches concerning children with disabilities indicated that over-involvement often creates a support system to the children, but sometimes also creates stress. The research question presented in this paper examined whether the impart of knowledge and tools to mothers in the Arab sector helps them cope with children with learning disabilities. The conclusions are detailed in the article.

Learning disability is defined as a permanent and objective cognitive neurologic disorder that significantly herms the individual's ability to study, a child or an adult, who has difficulties that are contrary to what is expected of his age, education, intellectual level, and performance in different areas of life [1]. Learning disability is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders, expressed

in significant difficulties in acquiring and using various abilities as attention (ADD), speech, reading (Dyslexia), writing (Dysgraphia), or mathematics (Dyscalculia), it is assumed that these disorders are lifelong. Children with learning disabilities have normal mental abilities, but the deficiencies do not allow them to be realized. Many researches show that learning disability does not disappear with age but can be improved and dealt with positively by improving reading and writing skills. Learning disabilities are the most common disabilities in the education system, a significant percentage of learning disabled drop out of school and / or are unable to meet the end conditions of academic institutions [2].

Some researches have examined social attitudes and parents' attitudes in Arab countries towards children with various disabilities and learning disabilities. These studies indicate that the attitudes of Arab society towards people with disabilities are negative. It was also found that in multicultural societies, Arabic speakers have more negative attitudes towards people with disabilities than those who speak other languages. The social and cultural aspects have a significant impact on the Arab family's attitude towards the child with special needs, which also dictates the style of coping. Crabtree [3] researched families of children with disabilities and special needs

in Arab Emirates found that their attitudes are negative since most of the families of children with disabilities are not accepted by the society. This rejection leads to division of the family and lack of cooperation between its members. The mother is usually blamed for the child's disability. A research performed in Jordan by Young found that in the Jordanian society has a negative stigma towards families with children with disabilities. It was found that only a cohesive family can cope well with social pressure. If the family is not cohesive, they accuse the mother, so she must cope with the social pressure in general and the family pressure in particular, a pressure that sometimes leads to the expulsion of the mother and the expulsion of her married daughters.

In the last decades, social changes have taken place in the structure of Arab society and family, and they are in a transition from traditional society to modern society [4]. The transition to modern society is expressed in a decline of the extended family status in favor of the nuclear family. As a result of the weakening of the extended family, the family ties and the willingness of the members to support and help those in need also weakened. In addition, there is a transition from using informal social support networks to wider use of formal support networks. This process should be related to a rise in the level of parents' knowledge and awareness to their child's disability and possibly also to positive attitudes.

Researches made about children with disabilities indicate that over-involvement of Arab mothers is related to the variables of education, knowledge, income, and status. My research hypothesis is that knowledge and information about the nature of learning disabilities and the ways of coping with them will lead Arab mothers to be a greater source of support for their children with learning disabilities.

Method: I have used several examination methods in my research. In this article, I will focus on the extensive intervention program I performed.

The rationale: since the attitude and behavior towards the child with learning disabilities is influenced by profound emotional perceptions, it is better to work in the program on unconscious perceptions and not only on the cognitive level, i.e., not only provide knowledge.

The program must operate on three levels: 1. Influence on the cognitive and verbal declarative component (mainly providing knowledge), 2. Influence on the sensory and emotional component and 3. Influence the attitudes component – all these will affect attitudes and behavior. To this end, it is necessary to use varied methods and projecting tools to understand and influence the emotional attitude towards the subject and the unconscious perceptions.

The program's super goal – imparting knowledge and tools to parents to cope with children with learning disabilities the goal of the group – was defined as providing tools for coping with children with learning disabilities. This is based on the assumption that increasing awareness and providing tools will help women cope better with their children, which will help the children in their social and educational integration.

Sub-goals for the program – (a) To impart knowledge to mothers about learning disabilities and the challenges of dealing with it; (b) Increasing awareness to the perception of the personal role of the mother in relation to learning disabilities and understanding the importance of the mother's attitude and involvement to the child's success (increased responsibility and active approach by understanding the importance and contribution of the involvement); (c) Increasing the inclusion and acceptance of a child with learning disability; (d) Increasing the sense of parental competence to cope with the child with learning disabilities and a true belief in the ability of children to succeed and achieve despite learning disabilities; (e) Creating internal and external support sources – normalizing feelings and emotions towards mothers of a child with learning disabilities and providing social support.

Method and Setting – The setting was defined in advance for 4 sessions, 3 hours each (in the afternoons), every week on Tuesdays for a month from mid-September to mid-December. The group instructors – the group was co-guided by the researcher with the assistance of an experienced group guide. The meeting structure is an hour and a quarter, a break of half an hour, an hour and a quarter. The meetings were held in a regional school and included refreshments. The control group included mothers from the same schools who did not receive any intervention, only filling out questionnaires (in the month of September and then again in mid-December).

Establishing the group. We have mapped all the women who are mothers of children with learning disabilities and composed a list of more than 30 women who live within 30 km from the regional school in a wide age range. The maximum limit of participants in a group was

15. The dilemma was about focusing the group population according to the goal of the group and the geographical convenience of reaching the meetings. We defined the group for women who are mothers of children with learning disabilities, in order to create a common basis, we focused in women who are mothers of children aged 6–18.

Findings. Description of the main themes that came up in the group during the intervention program. The group allowed beyond getting tools also understanding the experience of women themselves and the perceptions they brought to the program. I will describe some of the main themes and the main tensions that came up in the group:

- **The intensity of necessity in peer group** – in the very first meeting we saw a great thirst for a group that share the same struggles and dilemmas of mothers of a child with learning disability. As mentioned in researches, mothers of children with learning disability suffer more than the fathers of their child's behavior problems since their contact with the child is more intensive during most of the day and they cope with his difficulties, as difficulties in making homework, disobedience, inability to get organized and more.

- **Shame in front of the environment versus a willingness to seek for help** – it was evident that many women felt shame concerning their child's problem, to his difficulties and lack of success. Maybe those feelings are empowered in Arab women comparing to Jewish women due to the characteristics of Muslim culture. As mentioned, the research findings indicate that the attitudes towards exceptional people in Arab society are mostly negative of those in Israeli Jewish society and its explanation is based on differences in cultural orientation. Researches in Israel compared between attitudes in Arab culture and attitudes in Jewish society towards the exceptional adolescent. It was evident that the attitudes and behavior of Jewish parents towards their exceptional child is more positive, however, Arab parents feel more ashamed than guilt, differences that come from cultural differences [5].

- **Perceptions towards learning disability as a focused disability or as a comprehensive problem** – it was evident that there is a great variance between the participants not only in the children's disability's intensity but also in perceiving the disability as a focused problem that allows the child to express other abilities or as a comprehensive problem. Some of the women did not think a child with learning disability can excel in something or study at the university and it seems that they had no information on the subject. As mentioned, researches found that parents that show faith in their child's ability with his disability make good influence on his self-esteem and it reflects in his academic achievements. In addition, the parents' attitude influences also on how the child cope with his difficulties. It was found that as parent's expectations of his child are positive the more he will succeed in improving his academic achievements. It was also found that parents' attitudes towards their child with various disabilities influences the child's emotional, social and academic functioning. It was evident that the lecture and the information supplied had great value in changing the participants' attitudes. Meeting with mothers that believed in their child's ability had great influence too.

- **Providing independence versus excessive concern** – after the participants that arrived with mixed attitude understood the importance of intervention, came up a significant question about how much to be involved and how much to take care about the child (with school, teachers and friends) versus how much to trust the child and let him cope independently. As mentioned, mother that shows excessive concern and protection causes their child high dependence, which make his independent functioning difficult. We could see the influence of the dilemma on the parenting style between concerning / anxious versus empowering parenthood that increases child's sense of capability to cope.

- **Anger and accusation versus acceptance** – many emotions have arisen in the group and it included anger for the child with learning disability because of the load he causes the woman and because this load often interfere with optimal coping with the other children in the family and other home chores. Many times, the anger was about the difficulty and the many conflicts with others. As mentioned, relationships with family members and others may be difficult and dilapidated, what makes home, the place that should be the child's safe place, into another difficult and frustrating place, a fact that adds tension and difficulty to the parents of a child with learning disability. Therefore, an anger circle is formed between the child with learning disability and his parents, when the parents react and express their disappointment on the child that does not meet their expectations, and the child sees the negative emotional reaction when he does not meet his parents' expectations, the dilemmas are formed

in the family and the parents' pressure raises [6; 7]. It was evident that some parents' anger was accompanied by the mother's sense of self accusation for those feelings. Mothers that were angrier had less ability to accept the child. Maybe this tension and feelings are empowered within Arab women due to Islamic culture. As mentioned, in Arab culture the mother's main role is to be a wife and a mother. The mother is responsible for the home conduction and atmosphere and perceived as the responsible for her decisions at home. The mother is responsible for children's education and house chores. The main criteria for an evaluation of the traditional women are related in the

level of her success to fulfil her duties as a wife and a mother. One of the assumptions in the basis of group work was that self-awareness in context of internal tension helps the person finding his way to freedom. From the cooperation in the group we could learn that many of the women are in constant experience of anger and guilt. The experience of anger and accusation is generalized towards the teachers and make the child's support difficult. The ventilation of emotions in the group, the legitimation, the normalization and emotional support helped to increase the space of child's inclusion and acceptance.

Библиографический список

1. Абидин Р., Дженкинс Л., McGaughey M. Отношения в начале семейного переменные childrenws последующей корректировки поведенческих стратегий. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1992, vol. 21: 60 – 69.
2. *Anastopolous*, Guervermont & Dupaul, 1992.
3. Дж. Грэсс. Босс М.С. Различия среди студентов, получающих специальное образование школьных служб. *Детская Психиатрия и человек*. 1996, vol. 26: 235 – 246.
4. Гинат Н. *Журнал профессиональных школьных учителей* 2010.
5. Crabtree S.A. Реакция семьи на социальную интеграцию детей с нарушениями развития в Объединенных Арабских Эмиратах. *Invalidность и общество*. 2007, vol. 22 (1): 49 – 62.
6. Хасан Ферн. Политика чести: Патриархия, убийство чести государства и семьи. *Пол, гендер и политика*. 1999: 267 – 305.
7. Аль Хадж М. Социальные исследования семейного образа жизни арабов в Израиле. *Journal of Comparative Family Studies*. 1989, vol. 20: 175 – 194.

References

1. Abidin R., Dzhenkins L., McGaughey M. Otnosheniya v nachale semejinoego peremennye childrenws posleduyuschej korektyrovki povedencheskih strategij. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1992, vol. 21: 60 – 69.
2. *Anastopolous*, Guervermont & Dupaul, 1992.
3. Dzh. Gr'ess. Boss M.S. Razlichiya sredi studentov, poluchayuschih special'noe obrazovanie shkol'nyh sluzhb. *Detskaya Psihiatriya i chelovek*. 1996, vol. 26: 235 – 246.
4. Ginat N. *Zhurnal professional'nyh shkol'nyh uchitelej* 2010.
5. Crabtree S.A. Reakciya sem'i na social'nuyu integraciju detej s narusheniyami razvitiya v Ob`edinennyh Arabskih `Emiratah. *Invalidnost' i obschestvo*. 2007, vol. 22 (1): 49 – 62.
6. Hasan Fern. Politika chesti: Patriarihiya, ubijstvo chesti gosudarstva i sem'i. *Pol, gender i politika*. 1999: 267 – 305.
7. Al' Hadzh M. Social'nye issledovaniya semejinoego obraza zhizni arabov v Izraile. *Journal of Comparative Family Studies*. 1989, vol. 20: 175 – 194.

Статья поступила в редакцию 05.05.18

УДК 159. 923 + 159.9

Reunova A.Yu., fifth-year student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: reunova_al2527@mail.ru

Zybina L.N., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: lyzybina@yandex.ru

Manturova N.M., senior teacher, Department of Practical and Special Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pinori1973@mail.ru

SATISFACTION WITH THE CHOSEN PROFESSION AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF AN INDIVIDUAL. The article reveals the main approaches to determine the subjective well-being of an individual and satisfaction with the chosen profession. The low level of satisfaction with the chosen profession in the process of professional training does not contribute to the formation of a professional and adversely affects the subjective well-being of the individual. The study reveals the relationship between satisfaction with the chosen profession and subjective well-being of an individual, as well as differences in satisfaction with the chosen profession and subjective well-being of an individual between kindergarten teachers in rural and urban areas.

Key words: subjective well-being, psychological well-being, job satisfaction, satisfaction from chosen profession.

А.Ю. Реунова, студентка 5 курса ФП ФГБОУ ВО «НГПУ», E-mail: reunova_al2527@mail.ru

Л.Н. Зыбина, канд. псих. наук, доц. каф. общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: lyzybina@yandex.ru

Н.М. Мантурова, ст. преп. каф. практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pinori1973@mail.ru

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ИЗБРАННОЙ ПРОФЕССИЕЙ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрыты основные подходы к определению субъективного благополучия личности и удовлетворённости избранной профессией. Низкий уровень удовлетворённости избранной профессией в процессе профессионального обучения не способствует становлению профессионала и негативно сказывается на субъективном благополучии личности. В качестве испытуемых взяты воспитатели детских садов сельской и городской местности. Проведено исследование, в котором была выявлена взаимосвязь удовлетворённости избранной профессией и субъективного благополучия личности, также были выявлены различия удовлетворённости избранной профессией и субъективного благополучия личности между воспитателями детского сада сельской и городской местности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность профессией, удовлетворенность трудом, удовлетворённость избранной профессией.

Проблема субъективного благополучия личности всё чаще становится интересна для исследования психологов и эта проблема актуальна не конкретно в определённый период жизни человека, а в целом, в разные периоды жизни человека.

Автором термина «психологическое благополучие» является Н. Бредберн, который считал, что система психологического благополучия состоит из двух компонентов: позитивного и негативного аффекта. Э. Динер добавил к данной системе ещё одну

часть – «удовлетворённость жизнью», как более значимый, глобальный компонент и дал ему название «субъективного благополучия». Субъективное благополучие личности, по мнению самого автора, состоит из трёх компонентов: удовлетворение, комплекс принятых эмоций и комплекс не принятых эмоций. Он останавливает своё внимание на том, что для понимания и изучения благополучия только эмоционального компонента совершенно мало [1; 2]. Однако, общность трактовок структуры психологического благополучия и структуры субъективного благополучия Э. Динер не рассматривает как прямую систему. Он считает, что субъективное благополучие – это всего лишь составляющая часть психологического благополучия [3; 4; 5].

К. Рифф, американская учёная в своих работах опиралась на исследования Н. Бредберна, она создала свою собственную систему благополучия и определила шесть главных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные, положительные отношения с окружающими, автономия (самоуправление), управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост [6; 7].

Трактовки понятия субъективного благополучия личности достаточно много, их объединяет внутренний, душевный, эмоциональный покой, или внутренняя удовлетворённость субъекта (то есть личности) жизнью в целом, своей деятельностью, выбором профессии, личностных отношений в социуме. В работах Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова есть определение субъективного благополучия личности, которое включает три критериальных признака:

- благополучие определяется по внешним критериям, таким как правильная, добродетельная жизнь, получивших название нормативных. В соответствии с ними человек ощущает благополучие, если он обладает некоторыми социально-желательными качествами;

- критерием благополучия является система ценностей, которую принимает личность в своей культуре. Определение субъективного благополучия сводится к понятию удовлетворённости жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью;

- критерий тесно связан с обыденным пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Это определение подчёркивает приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним» [8 с. 467 – 470].

Субъективное благополучие определённого человека формируется из частых оценок различных сторон бытия человека, переходящих в ощущение субъективного благополучия. Для психологии личности и психологии в целом значимо то, что жизнеощущение благополучия становится фундаментальной составной частью преобладающего настроения личности. Несомненно, через настроение личности, субъективное благополучие, как интегративное, чрезвычайно значимое переживание, оказывает постоянное влияние на разные параметры психического состояния человека и как вывод на успешность поведения, производительность деятельности, результативность межличностного взаимодействия и множество других сторон внешней и внутренней активности индивида, где сама личность и является главным составляющим в психической активности индивида. В этом непрерывном влиянии и заключается движущая роль субъективного благополучия личности.

Удовлетворённость избранной профессией является показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии, от профессиональной удовлетворённости целиком зависит удовлетворённость трудом.

Т.В. Кудрявцев в своих исследованиях отмечал, что низкая удовлетворённость профессией в большинстве случаев становится причиной текучести кадров. Более того, от удовлетворённости избранной профессией, уровня профессионализма в, несомненно, достаточно немалой степени зависит и психическое, эмоциональное здоровье самого человека. Достаточно низкая удовлетворённость избранной профессией в процессе профессионального обучения часто приводит к её освоению на поверхностном уровне. При достаточно умеренной напряжённой профессиональной деятельности могут формироваться психические перегрузки [9].

Удовлетворённость профессиональной деятельностью, избранной профессией и трудом в целом взаимосвязаны друг с другом. Именно от удовлетворения избранной профессией зависит удовлетворение профессиональной деятельностью, а от удовлетворения профессиональной деятельностью зависит удовлетворение трудом в целом. Однако, невозможно не заметить, что понятие «труд» можно объединить с удовлетворённостью избранной профессией и профессиональной деятельностью. Можно выделить две ведущих идеи понятия «труд»:

- как неотъемлемого процесса удовлетворения потребностей человека, оценка степени наполнения потребностей, которые личность желает удовлетворить в самом процессе трудовой деятельности;

- как уравнительное разделение функций для достижения реальности системы или как общественная деятельность, распространённая на разделение труда.

В.А. Ядов, И.М. Попова, А.А. Киссель, Т.А. Китвель придерживались первой идеи, которая включает в себя такие понятия как: «мотив», «потребность», «установка». Н.Ф. Наумова придерживалась второй идеи, включающей в себя такие понятия как: «социальный статус», «социальное сравнение», она считала, что удовлетворённость избранной профессией не что иное, как социальный статус [10].

Л.В. Карташова, Т.О. Соломандина, Т.В. Никонова связывают удовлетворённость профессиональной деятельностью и удовлетворённость избранной профессией с отношением индивида к внешним факторам профессиональной деятельности, это, конечно материальное вознаграждение, отношения внутри коллектива с коллегами и непосредственно с руководством, стабильность, возможность рангового повышения, т.е. карьерного роста, безопасность труда, престиж места профессиональной деятельности и многое другое [11]. Таким образом, у индивида могут возникать в большей или в меньшей степени неудовлетворённые потребности, которые в свою очередь могут оказывать достаточно сильное влияние на удовлетворённость профессиональной деятельностью и субъективное благополучие личности.

В исследовании удовлетворённости избранной профессией и субъективного благополучия личности участвовали 50 воспитателей, среднего возраста двух детских садов, сельской местности и городской местности.

Удовлетворённость избранной профессией мы изучали с использованием методики А.А. Реана в модификации В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой. На выявление мотивации профессиональной

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа на выборке воспитателей детского сада сельской местности

Психологические переменные	N	r_s	p- level
«Внутренняя мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	0,541148**	0,005216
«Внешняя положительная мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	-0,003968	0,984980
«Внешняя отрицательная мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	-0,147331	0,482185
«Удовлетворённость избранной профессией» и «Субъективного благополучия личности»	25	0,451768*	0,023386

Примечание: знаком * отмечены значимые корреляции причем: ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); N – количество испытуемых; r_s – коэффициент корреляции; p- level – уровень статистической значимости.

Результаты корреляционного анализа на выборке воспитателей детского сада городской местности

Психологические переменные	N	r_s	p- level
«Внутренняя мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	0,464714*	0,019258
«Внешняя положительная мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	0,424805*	0,034284
«Внешняя отрицательная мотивация» и «Субъективное благополучие личности»	25	-0,171909	0,411258
«Удовлетворённость избранной профессией» и «Субъективного благополучия личности»	25	0,185741	0,374040

Примечание: знаком * отмечены значимые корреляции причем: * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); N – количество испытуемых; r_s – коэффициент корреляции; p- level – уровень статистической значимости.

деятельности мы использовали методику К. Замфира в модификации А.А. Реана [12; 13; 14].

Субъективное благополучие личности мы определяли по шкале субъективного благополучия личности Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.

Средний показатель уровня «Удовлетворённости избранной профессией» в д/с сельской местности составляет 3,43, детский сад городской местности составляет 3,76, в обеих группах показатель выше среднего уровня значения, что означает высокий уровень удовлетворённости избранной профессией. Средний показатель «Внутренней мотивации» в детском саду сельской местности составляет 4,32, в детском саду городской местности составляет 4,16, в обеих группах показатель высокого уровня значения, что означает высокую «Внутреннюю мотивацию» профессиональной деятельности.

Средний показатель «Субъективного благополучия личности» в детском саду сельской местности составляет 3,8, а в

детском саду городской местности составляет 3,6, оба показателя говорят о среднем значении, это значит, что большинство испытуемых (педагогов) удовлетворены своей профессиональной деятельностью в целом. Эти показатели говорят об умеренном эмоциональном комфорте испытуемых: педагоги (воспитатели) не испытывают серьёзных эмоциональных проблем, достаточно уверенно чувствуют себя, активны, успешно взаимодействуют с коллегами и руководством, адекватно управляют своим поведением и действиями.

Статистические данные корреляционного анализа в детском саду сельской местности выявили высокий уровень «Внутренней мотивации» к «Субъективному благополучию личности» и «Удовлетворённости избранной профессией» к «Субъективному благополучию личности». Городской местности – «Внутренней мотивации» к «Субъективному благополучию личности» и «Внешнюю положительную мотивация» к «Субъективному благополучию личности» (см. таб. 1 и 2)

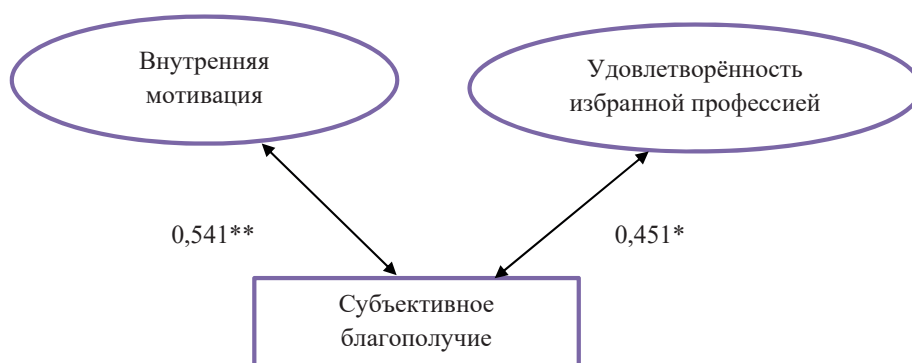


Рис. 1. Схема корреляционного анализа между уровнем субъективного благополучием личности и удовлетворённостью избранной профессией

Примечание: Знаком * отмечены значимые корреляции причем: *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); – обозначены прямые взаимосвязи.

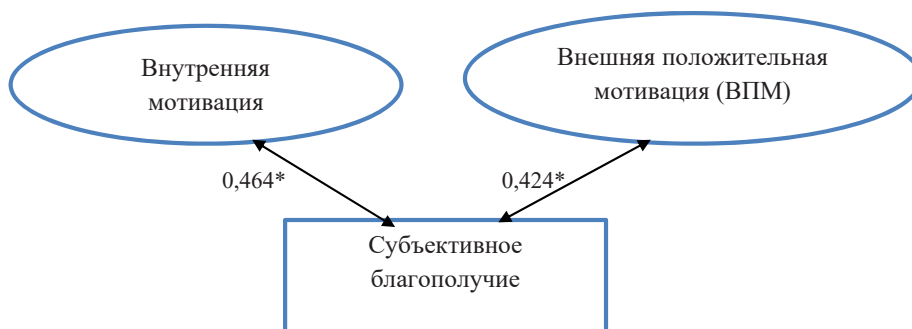


Рис. 2. Схема корреляционного анализа между уровнем субъективного благополучием личности и удовлетворённостью избранной профессией

Примечание: Знаком * отмечены значимые корреляции причем: *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); – обозначены прямые взаимосвязи

Таблица 3

Оценка достоверности различий показателей Внутренней мотивации между воспитателями детского сада сельской и городской местности

Сопоставляемые параметры	$\sum_{r_{\text{№61}}}$	$\sum_{r_{\text{№406}}}$	$U_{\text{эмп}}$	P – level	Принимаемая гипотеза
Внутренняя мотивация	2829,000	2221,000	946,000*	0,036415	H_1
Внешняя положительная мотивация	2337,000	2713,000	1062,000	0,196153	H_0
Внешняя отрицательная мотивация	2487,000	2563,000	1212,000	0,796007	H_0
Удовлетворённость избранной профессией	2299,000	2751,000	1024,000	0,120053	H_0
Субъективное благополучие личности	2633,000	2417,000	1142,000	0,458642	H_0

Примечание: Знаком * отмечены достоверные различия показателей испытуемых:

***- высокий уровень достоверности ($p \leq 0,001$);

**- средний уровень достоверности ($p \leq 0,01$);

*- низкий уровень достоверности ($p \leq 0,05$);

$\sum_{r_{\text{№61}}}$ – сумма рангов показателей д/с № 61 (сельской местности);

$\sum_{r_{\text{№406}}}$ – сумма рангов показателей д/с № 406 (городской местности);

$U_{\text{эмп}}$ – эмпирическое значение критерия Манна-Уитни.

Таким образом, можно сделать вывод, что в детском саду сельской местности, чем выше уровень «внутренней мотивации» воспитателей и уровень «удовлетворённости избранной профессией», тем больше у них доминирует «субъективное благополучие личности». У воспитателей городской местности, чем выше уровень «внутренней мотивации» и уровень «внешней положительной мотивации», тем больше у них доминирует «субъективное благополучие личности». Это значит, что в двух детских садах, сельской и городской местности, свободное участие индивида в избранной профессии, в своей профессиональной деятельности в целом, при отсутствии внешних требований или подкреплений, у большинства субъектов в данных группах испытуемых воспитателей преобладает стремление выполнять свою профессиональную деятельность ради своего собственного интереса к ней самой, получать удовольствие от её выполнения.

С взгляда теории самодетерминации Р.М. Райан, Е.Л. Десси [15] к числу главных факторов, находящихся в основе внутренней мотивационной деятельности и психологического (субъективного) благополучия, относится удовлетворённость основных психологических потребностей самоуправления, компетентности, взаимоотношений с другими людьми. Так как эти потребности изначально являются врождёнными, речь идёт не о степени индивидуальных различий в определении каждой потребности, а о мере удовлетворения (фрустрации) в ближайшем окружении (учебной, семейной, профессиональной средой окружения индивида). Потребность в самоуправлении, в самоконтроле, значит, стремление самостоятельно контролировать свои собственные действия, поведение, ощущать себя независимым инициатором, ощущать (чувствовать) свой собственный выбор и собственную

установку своего поведения. Но ощущение вот этого самоуправления не означает полной независимости от других людей, оно значит, что выбрано самим субъектом и для окружающей среды, для окружающего социума, как субъекта, его субъективное благополучие ниже, чем для самого субъекта, для его внутреннего мира.

Сравнивая, два независимых друг от друга детского сада сельской и городской местности можем дать оценку достоверности различий, используя непараметрический критерий Манна – Уитни (см. таб. 3).

В результате применения критерия Манна-Уитни было выявлено одно достоверное различие между выборками воспитателей из сельской и городской местности. По показателям переменной «внутренняя мотивация» получили $U_{\text{эмп}} = 946$ при уровне достоверности $p = 0,04$, следовательно принимаем гипотезу H_1 . Сопоставляя суммы рангов между двумя группами испытуемых можно сказать, что уровень внутренней мотивации у воспитателей сельской местности достоверно выше, чем у воспитателей городской местности.

Таким образом, можно сделать вывод, что эти результаты могут нам сказать о том, что в сельской местности у людей потребности в некоторой степени отличаются от людей городской местности, также различие может и стоять в программе детского сада, в руководстве и к требованиям к профессиональной деятельности. Педагогам (воспитателям) сельской местности не сильно важны внешние факторы профессиональной деятельности, такие как материальное вознаграждение или условия для профессиональной деятельности. Они более творчески подходят к воспитанию детей.

Библиографический список

1. Брэдберн Н. *Структура психологического благополучия*. Chicago: Aldine Pub. Компания, 1969.
2. Динер Е. Кросс-культурные корреляты удовлетворённости жизнью и самооценки. *Личность и социальная психология*. 1995; 68: 653 – 663.
3. Динер Е. Субъективное благополучие. *Психологический вестник*. 1984; 95: 542 – 575.
4. Динер Е.М., Су Е., Лукас Р.Э., Смит Х.Л. Субъективная благополучия: три десятилетия прогресса. *Психологический Вестник*. 1994. Том. 125 (2): 276 – 302.
5. Динер Е., Су Е. Дискриминантная обоснованность мер благополучия. *Журнал личности и социальной психологии*. 1996; № 71(3): 616 – 628.
6. К. Рифф. Счастье – это все, или это? Исследования о значении психологического благополучия. *Журнал психологии личности и социальной психологии*. 1989; Том. 57: 1069 – 1081.
7. К. Рифф. Пересмотр структуры психологического благополучия. *Журнал личности и социальной психологии*. 1995; Том. 69: 719 – 727.
8. Шкала субъективного благополучия личности Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г. М. Мануйлова. *Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп*. Москва: Издательство института психотерапии, 2002.
9. Кудрявцев Т.В. *Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач)*. Москва: Издательство «Педагогика», 1975. Академия педагогических наук СССР. Институт общей и педагогической психологии.
10. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворённость работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического обоснования. *Социологические исследования*. 1974; № 1: 787.
11. Карташова Л.В., Никонова Т.В., Соломандина Т.О. *Организационное поведение*: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2007.
12. Райан Р.М., Десси Е.Л. «О счастье и потенциалах человека: обзор исследований гедонического и эвдаимонического благополучия». Ежегодный обзор психологии. 2001; 52: 141 – 166.
13. *Методика на выявление удовлетворённости избранной профессией (методика А.А. Реана; модификация методик В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой)*.

14. *Методика на выявление мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфиро в модификации А.А. Реана).*
15. Райан Р. М., Десси Е.Л. О счастье и потенциалах человека: обзор исследований гедонического и эвдаимонического благополучия. *Ежегодный Обзор психологии*. 2001; 52: 141 – 166.

References

1. Br`edbern N. *Struktura psihologicheskogo blagopoluchiya*. Chicago: Aldine Pub. Kompaniya, 1969.
2. Diner E. Kross-kul'turnye korrelyaty udovletvorennosti zhizn'yu i samoocenki. *J. Lichnost' i social'naya psihologiya*. 1995; 68: 653 – 663.
3. Diner E. Sub`ektivnoe blagopoluchie. *Psihologicheskij vestnik*. 1984; 95: 542 – 575.
4. Diner E.M., Su E., Lukas R. E., Smit H.L. Sub`ektivnaya blagopoluchiya: tri desyatiletiya progressa. *Psihologicheskij Vestnik*. 1994. Tom. 125 (2): 276 – 302.
5. Diner E., Su E. Diskriminantnaya obosnovannost' mer blagopoluchiya. *Zhurnal lichnosti i social'noj psihologii*. 1996; № 71(3): 616 – 628.
6. K. Riff. Schast'e – `eto vse, ili `eto? Issledovaniya o znachenii psihologicheskogo blagopoluchiya. *Zhurnal psihologii lichnosti i social'noj psihologii*. 1989; Tom. 57: 1069 – 1081.
7. K. Riff Peresmotr struktury psihologicheskogo blagopoluchiya. *Zhurnal lichnosti i social'noj psihologii*. 1995; Tom. 69: 719 – 727.
8. Shkala sub`ektivnogo blagopoluchiya lichnosti N.P. Fetiskina, V.V. Kozlova, G. M. Manujlova. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti malyh grupp*. Moskva: Izdatel'stvo instituta psihoterapii, 2002.
9. Kudryavcev T.V. *Psihologiya tehničeskogo myshleniya. (Process i sposoby resheniya tehničeskikh zadach)*. Moskva: Izdatel'stvo «Pedagogika», 1975. Akademiya pedagogicheskikh nauk SSSR. Institut obschej i pedagogicheskoy psihologii.
10. Yadov V.A., Kisseľ A.A. Udovletvorennost' rabotoj: analiz `empiricheskikh obobschenij i popytka ih teoreticheskogo obosnovaniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 1974; № 1: 787.
11. Kartashova L.V., Nikonova T.V., Solomandina T.O. *Organizacionnoe povedenie*: uchebnik. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: INFRA-M, 2007.
12. Rajan R.M., Dessi E.L. «O schast'e i potencialah cheloveka: obzor issledovaniy gedonicheskogo i `evdaimonicheskogo blagopoluchiya». *Ezhegodnyj obzor psihologii*. 2001; 52: 141 – 166.
13. *Metodika na vyvayvenie udovletvorennosti izbrannoj professiej (metodika A.A. Reana; modifikaciya metodik V.A. Yadova i N.V. Kuz'minoy)*.
14. *Metodika na vyvayvenie motivacii professional'noj deyatel'nosti (metodika K. Zamfira v modifikacii A.A. Reana)*.
15. Rajan R.M., Dessi E.L. O schast'e i potencialah cheloveka: obzor issledovaniy gedonicheskogo i `evdaimonicheskogo blagopoluchiya. *Ezhegodnyj Obzor psihologii*. 2001; 52: 141 – 166.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 82 (091)

Myshyakova N.M., Cand. of Sciences (Philology), Doctor of Art Criticism, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru

SPECIAL COURSE “THE BASICS OF MYTHOLOGY” IN HUMANITIES. The article analyses the feasibility of the course in the system of Humanities in university education in general and in the system of philological education in particular. The elective course syllabus is introduced, the main aim of which is to support the educational program with the mythological and poetical framework. The course is intended to not only study the mythological world view of different cultures, but mainly to structure the mythological systems by analyzing differences and similarities of different mythological concepts around the world. The analyzed material gives evidence and justification that the fundamental background knowledge of mythological origins of culture can increase the level of general understanding in the field of humanities and can lead to deeper and more sophisticated reading practices of the students.

Key words: mythological background, philology, humanities, academic course in field of humanities and philology.

Н.М. Мышьякова, канд. филол. наук, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru

СПЕЦИАЛЬНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ МИФОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается целесообразность введения в систему гуманитарного, в частности филологического, образования специального курса по основам мифологии. Предлагается программа специального курса, основная цель которого – фундаментализировать гуманитарное образование знаниями мифопоэтической картины мира. Курс предполагает обращение не только к мифологиям народов мира, но прежде всего – структурирование мифологических представлений, взаимосвязанное изучение мифологических систем, выявление общего и особенного в мифологических представлениях различных народов. Представленный материал позволяет предположить, что знание мифологических истоков культуры сможет повысить общую гуманитарную культуру студентов и будет способствовать более глубокому и профессиональному чтению текстов различной природы.

Ключевые слова: основы мифологии, филологическое образование, специальные филологические дисциплины, гуманитарное образование.

Необходимость обращения к мифологическим истокам культуры в системе гуманитарного образования не вызывает сомнений. Тем не менее, сведения о мифологической картине мира располагаются внутри историко-культурных, историко-литературных дисциплин, т. е. не являются предметом специального изучения. Основное внимание, как правило, уделяется античной мифологии и её мифологемам, функционирующим в различных периодах культуры. Представляется, что мифологии в системе гуманитарного, особенно филологического, образования стоит уделить особое внимание. Целесообразно сделать ее отдельной дисциплиной, изучаемой на первом курсе. Будучи «метаязыком» [1, с. 240], миф позволяет проникать в более глубокие смыслы современности, постигать «нить» человеческой истории, не зная перерывов. Мифология мыслится как традиционный элемент «археологии гуманитарного знания»; как некий культурный «гумус», обеспечивающий процессы порождения, обновления, трансляции, творчества; как изначальное лоно всех последующих форм знания – документального, научного, философского, идеологического, учебного [2, с. 233]. В истории культуры известны периоды активизации интереса к мифологическим корням всеобщей и национальной культуры. Один из таких периодов, вероятно, мы переживаем сейчас.

Историография мифологии обширна и представлена классическими работами К. Леви-Стросса, А.Ф. Лосева, М. Элиаде,

Е.М. Мелетинского, О.М. Фрейденберг, В.Н. Топорова и многих других. К сожалению, теоретический аспект изучения мифологии представляет для студентов определенную трудность. Погружение в богатейшее наследие национальных мифологий делает более явным своеобразие мифологической системы, чем некую структурную общность. Общие параметры изучения различных мифологических систем помогают выявить общие мифологические истоки и определить мифологические «формулы» в качестве тех «нервных узлов», о которых писал А.Н. Веселовский, «прикосновение к которым будит в нас ряды» разнообразных и долгих ассоциаций [3, с. 406]. Всепроницаемость мифологических представлений, их всенаходимость в современных культурных феноменах провоцирует интерес к структурированию мифологических знаний.

Предпочтительный объем курса – 108 часов (3 з.е.). В основе структуры курса – теоретико-классификационный принцип, предполагающий расширение и дополнение теоретического материала конкретно-историческими и этнокультурными фактами.

Цель курса – формирование системных мифологических знаний как фундамирующих гуманитарное, прежде всего – филологическое, образование; углубленное изучение мифологии в её универсальных структурных характеристиках.

Курс состоит из 12 разделов: 1. Понятие мифа. 2. Классификация мифов. 3. Мифопоэтическая модель мира. 4. Состояния и

стихии мира. 5. Мифопоэтическое пространство. 6. Мифологическое время. 7. Числа. Геометрические символы. 8. Металлы и минералы. 9. Растения. 10. Еда. 11. Мифопоэтические персонажи. 12. Низшая мифология.

Подробная программа курса издана в 2004 г. [4].

В разделе «Понятие мифа» предполагается обращение к истории изучения мифов и к формированию понятия мифа, во-первых, как первой и доминирующей формы первобытной культуры, и, во-вторых, как «вторичной семиотической системы» (1, с. 239). Миф рассматривается в соотношении с другими формами культуры – ритуалами, обрядами, религией, историей. Особое внимание уделяется сопоставлению мифа с ранними формами словесности – заговорами, преданиями, легендами, сказками. Прослеживается дальнейшее сосуществование мифа с различными видами искусства – литературой, изобразительным искусством. В результате более наглядными становятся процессы генетической связи мифа с поздними культурными формами, тенденции демифологизации, ремифологизации, немифологизма и др., формируются представления о неисчерпаемом «мифостроительном» потенциале культуры и литературы.

Раздел «Классификация мифов» рассматривает наиболее распространенные виды мифов: тотемические, этиологические, культовые, космогонические, астральные, солярные, лунарные, антропологические, близнецные, эсхатологические и некоторые другие. Материал дает возможность сопоставить тексты греческой, римской, индийской, египетской, шумеро-аккадской и др. мифологий, позволяющие обнаружить общее и особенное в различных мифологических системах. Характеристика мифологических классов выводит к определению некоторых опорных понятий. В космогонических мифах фигурирует мотив сакрального инцеста, образ мирового яйца, природа и образ творца. Астральные мифы предполагают обращение к астральным символам колеса, колесницы. Изучение солярных мифов невозможно без обращения к мотивам глаза, слепоты, культу металлов, мифологеме солнца. Лунарные мифы дают возможность обратиться к мифологеме лука, к символике мужского и женского начал. Эсхатологические мифы ведут к пониманию христианской апокалиптики и эсхатологического мифотворчества XX века. Антропологическая мифология позволяет обратиться к образу первочеловека, к идее изоморфизма микро- и макромира, к семантике частей тела. Близнецные мифы проясняют образ двойника. Таким образом, классификационная схема позволяет выявить архетипический характер мифотворчества разных народов, выявить «кристаллическую решетку» мифологии.

Раздел «Мифопоэтическая модель мира» дает представление о синхронистическом и диахроническом аспектах мифологии. Основными темами раздела являются: система бинарных оппозиций и символика универсальных знаковых комплексов (судьба, мировое древо, мировая гора, мировая ось, пуп земли, середина мира). Мотив судьбы связан с мотивом пряжи и прядения, символикой нитей судьбы, практикой ритуальных узнаваний. Образы мирового древа, оси, горы выявляют трехчленность мифологической картины мира, ее универсальную «схемность», поливалентность, проявляющуюся в последующих культурных и художественных практиках: архитектурные аналоги горы, идеализация срединных категорий, схемы «ветвления» в инфографике и т. п.

В разделе «Состояния и стихии мира» дается описание двух состояний мира (хаос и космос) и «строительных материалов», из которых конструируется мир (вода, земля, воздух, огонь). Жизнь этих мифологических образов в дальнейшей культуре чрезвычайно богата и разнообразна. Космогонические, этические, зрелищные, представления современного человека основаны на мифологических константах, которые помогают более внятно прочитать разнообразные культурные тексты – от когнитивно-герменевтических обращений к библейской космогонии до зрелищных перверсий современной косметологии. Вода и земля как женские стихии, воздух и огонь как мужские, их собственная амбивалентность втягивают в орбиту исследования важнейшие мотивы связи Природы и Культуры – темы рождения и смерти, мирового потока, зрелищности стихийной жизни и др.

Предметом изучения в разделе «Мифопоэтическое пространство» являются универсальные и специфические характеристики пространства. Пространство рассматривается как *Путь* в его направленности, отрезках и как совокупность отдельных наиболее значимых «точек». Вертикальная структура пространства представлена как антитеза неба и загробного мира, а горизонтальная структура – как антитеза сакрального центра и

«чужой и страшной» [5, с. 352] периферии. Образ неба позволяет рассматривать разнообразные реалии истории культуры и современности в аспекте мифологической антитезы верха и низа: семантика архитектурных форм (шатер, палатка, купол, плита), головных уборов (тиара, корона, клоунский колпак), этический семантический комплекс неба в литературе и т.п. Образ загробного мира как пространственного низа связан с темой метампсихоза и реинкарнации, антитезами жизни и смерти, погребенного тела и духа, смерти и сна. Загробное путешествие, средства передвижения и персонификации загробного мира, их атрибутика представлены в культуре, литературе не только разнообразно, но часто противоречиво, что вносит дополнительную интригу в процесс их изучения. Как инвариант пути может быть рассмотрена река в ее историко-культурной и языковой семантике. Из отрезков пути выделены мост и лестница, а в качестве пространственных «точек» – перекресток, дом, окно, пещера. Каждая из этих мифологем может быть осмыслена и в соотношении с реалиями природы и культуры, и метафорически, как образ историко-культурных текстов, симптом художественной системы.

Раздел «Мифологическое время» построен на оппозиции сакрального и эмпирического времени, линейной и циклической временной модели. В разделе рассматриваются образ умирающего и воскресающего бога, мотивы рождения, инцеста, культурная и социальная роль календаря, временной антропоморфизм, этические интерпретации календарных единиц, типы календарных построек, месяцы как часть символических классификационных цепей, зодиак как средство гармонизации времени, покаяния как способ временной организации. Особо выделяются оппозиция праздники-будни, праздничные тексты разных традиций, элементы праздничной композиции, карнавал как воплощение календарного праздника.

В разделе «Числа. Геометрические символы» выделены темы мифопоэтических основ и классификационных функций чисел. На материале различных традиций (китайской, пифагорейской) определяются парадигматика и синтагматика чисел, тенденции к гомогенности числового ряда, семантическая специфика отдельных чисел. Для анализа привлекаются «числовые» тексты (кумулятивные и формульные сказки, заговоры, заклинания и др.). Из геометрических символов рассматриваются круг, квадрат, крест, свастика; определяются их синтаксический и трансформационный аспекты функционирования в мифологических и религиозных системах.

Изучение раздела «Металлы и минералы» предполагает обращение к «металлическим» мотивам мифов и сказок, сюжетам о кузнецах. Рассматривается понятие философского камня и символическая интерпретация особо отмеченных в культурной традиции металлов: золото, серебро, медь, свинец, железо. В разных мифологических традициях определяется сакральность драгоценных и полудрагоценных камней, их символика, эстетическая ценность, роль в ритуальной практике; отмечается особая роль жемчуга.

Раздел «Растения» посвящен вегетативному коду культуры. Тематика раздела предусматривает изучение растительных символов универсальной концепции мира, растительных божеств, символику плодородия и символическую интерпретацию наиболее значимых в мифопоэтических традициях растений: береза, дуб, можжевельник, кипарис, осина, ива, сморокница, ель, мох, травы и др. Отдельно рассматриваются мифология леса, цветов, символика элементов растений (корни, листья, ветви, ствол, цветы, плод, зерно, семя).

В разделе «Еда» изучаются функции еды как связующего звена между Природой и Культурой; формирование оппозиции *пища-антипища*; понятие каннибализма; соотношение элементов пищевого и растительного кодов; персонификация, обожествление и метафоризация еды; особая функция грибов; семантика и типология напитков (живая и мертвая вода, напитки богов, галлюциногенные напитки и др.).

Раздел «Мифопоэтические персонажи» в силу своей обширности имеет несколько подразделов: «Божественные персонажи», «Культурные герои», «Животные», «Птицы», «Насекомые». Вводной к разделу является тема мифологического понимания имени. Имена рассматриваются как наиболее существенная часть мифологической системы, как «свернутый», зашифрованный сюжет; определяются позитивные и вредоносные практики воздействия на имя. Представители пантеона включены в систему соотношений – бог и середина, бог и число, бог и молчание, бог и слово, бог и судьба. Особо значимое место отводится богине-матери, ее созидательно-космогонической, воинствующей,

покровительствующей функциям; мотивам связи богини-матери с горой, водой, бездной, числом «два». Большой интерес представляют атрибуты божеств, сопоставление их в различных мифологических системах: весы, лук и стрелы, система глаз-взгляд-слепота, а также метаморфозы богов и оборотничество. Демииургическая функция божества связывает изучение божественных персонажей с темой культурного героя. В типологию культурных героев включены ребенок, пастух, поэт, гончар, кузнец, царь, раб, трикстер. Среди зооморфных персонажей рассматриваются животные, птицы и насекомые, наиболее распространенные в мифопоэтических традициях: бык, лев, конь, лиса, змея, дракон, рыба, орел, ворон, ласточка, петух, волшебные птицы, паук, пчела, муха, божья коровка, муравей и др.

Раздел «Низшая мифология» посвящен духам природы, их «специализациям», функциям, атрибутам. Будучи неисчерпаемо богатой и многообразной, низшая мифология с очевидностью обнаруживает архитипические потребности культуры, определяя универсальные топосы обитания духов (дома, водоемы,

леса), выстраивая оппозиции добрых и злых духов, определяя им помощников, внешний облик, костюмы, повадки. Низшая мифология непосредственно связывает мифологические истоки культуры с последующими периодами культуры. Именно эти мифологические образы и сюжеты наиболее полно сохранились в сказках, легендах, преданиях. Их поведенческие модели определили практику оберегов, возможные пути «коммуникации» волшебного и реального миров. Низшая мифология практически завершает мифологическую историю, передавая следующим эпохам свое культурное наследие.

Таким образом, специальный курс «Основы мифологии», обращаясь к перечисленным темам, позволяет охватить довольно большой материал; остановиться на наиболее значимых категориях, образах, сюжетах; сопоставить различные мифологические системы и выявить общие структурные характеристики мифологий народов мира и их специфические черты. В целом спецкурс обеспечивает теоретико-культурологический и историко-культурный фундамент для последующего гуманитарного образования, прежде всего – филологического.

Библиографический список

1. Барт Р. *Мифологии*. Москва: Издательство имени Сабашниковых, 2000.
2. Каган М.С. *Философия культуры*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996.
3. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
4. Мышьякова Н.М. *Мифология. Программные материалы к спецкурсу*. Оренбург: ОГПУ, 2004.
5. Топоров В.Н. *Путь. Мифы народов мира*. Т. 2. Москва: Советская энциклопедия, 1982.

References

1. Bart R. *Mifologii*. Moskva: Izdatel'stvo imeni Sabashnikovyh, 2000.
2. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1996.
3. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
4. Mysh'yakova N.M. *Mifologiya. Programmnye materialy k speckursu*. Orenburg: OGPU, 2004.
5. Toporov V.N. *Put' . Mify narodov mira*. T. 2. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1982.

Статья поступила в редакцию 02.05.18

УДК 82.01/09

Myshyakova N.M., *Cand. of Sciences (Philology), Doctor of Art Criticism, Professor, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: natmih2004@mail.ru*

THE INTERACTION OF READING AND STUDYING LITERATURE IN THE LITERATURE COURSE IN SECONDARY SCHOOLS. The article deals with correspondence of reading to the general study of Literature Course in secondary school. It focuses on particular aspects of literature study at school – the changes of the reading process, the motivation for the literature analyses, the language study and the system of genre analyses. The recommendations are introduced in order to create a balanced artistic perception and literature analyses in the school course of literature.

Key words: literature study at school, reading process, literature analyses at school.

Н.М. Мышьякова, канд. филол. наук, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: natmih2004@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧТЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается соотношение чтения и изучения литературы в школе. Акцентируются отдельные проблемные зоны школьного литературоведения: изменение процесса чтения; мотивация литературоведческого анализа; изучение языка и жанрово-родовой специфики литературы. Предлагаются рекомендации, направленные на гармонизацию художественного восприятия и литературоведческого анализа в школе.

Ключевые слова: школьное литературоведение, чтение, теория литературы.

Проблема соотношения чтения и литературоведения в школьном преподавании литературы, несмотря на долгий период обсуждения, все еще остается нерешенной и открытой. Затяжной характер дискуссий, то активизирующихся, то затухающих, указывает на очевидный факт нерасторжимости процессов восприятия и изучения. Органичность этого соединения побуждает искать разнообразные варианты их взаимодействия, адекватные конкретным художественным феноменам.

Наиболее остро проблема обнаруживает себя в аспекте освоения теоретических литературоведческих понятий. Несмотря на различные «углубленные изучения» и специализации, статус школы остается общеобразовательным. Стремление школы подготовить выпускника к будущему специальному образованию вообще представляется спорным. Предпочтительнее было бы выполнить основную школьную задачу на более высоком уровне – дать широкую общекультурную подготовку,

обеспечив фундамент *любого* профессионального обучения. В области гуманитарного образования, в частности – филологического, это особенно необходимо. Профессиональная склонность гуманитария, его «профпригодность» обеспечивается не столько объемом специального знания, высоким уровнем его выученности, сколько образом жизни, способом ее восприятия и переживания, способностью не к знанию, а пониманию. Профессионализация школьного литературоведения может начинаться задолго до того, как школьникам станет доступна литературоведческая терминология. Существеннее – обнаружить и дать возможность прочувствовать вкус к чтению, любовь к слову.

В школьном литературоведении есть много еще не решенных вопросов соотношения теоретического литературоведения и чтения. Рассмотрим некоторые из них: изменение характера чтения, мотивация литературоведческого анализа, изучение ху-

дожественного языка, специфика жанрово-родового изучения литературы.

1. Одна из самых больных ситуаций – убывание и деформация процесса чтения. Несмотря на большое количество обнадеживающих акций, проектов (например, «живая классика» и др.), общее положение выглядит удручающим. Сам факт приобщения к чтению через массовые, зрелищные шоу не может не настаивать и не печалить. Все, что написано и сказано о чтении, овеяно теплом сокровенности, личного, уединенного переживания, волшебства. Вспомним попытку юного Горького посмотреть листок книги на свет, чтобы понять этот «непостижимый фокус» – «почему простые, знакомые... слова, уложенные человеком в рассказ... так взволновали меня» [1, с. 185]. «Простая» потребность в чтении, вырастающая в семье, в теплоте и «тесноте» семейного лада, не стимулируется внешними «мероприятиями» (конкурсами, читательскими марафонами, библиотечными ночами и пр.), к сожалению, все более редкое явление. Но часто можно увидеть ребёнка, слушающего аудиокнигу и попутно занимающегося чем-нибудь другим, – раскрашивающего модную картинку, состоящую из микроскопических пронумерованных фрагментиков; вышивающего по трафарету; приклеивающего «алмазные» стразы и пр. Ребёнок думает, что «без разницы» – слушает он или читает, он «по-любому» будет знать, «про что книга». «Удовольствие от текста» подменяется получением информации. Это – симптомы вырождающейся гуманитарной специфичности, «разжижения» гуманитарного «гумуса». Детей, обладающих гуманитарной одаренностью, имеющих вкус к уединенным, душевным встречам с книгой, не стоит так расточительно помещать в сферу массовой культуры. Возможно, целесообразнее было бы оградить их от опасных и разрушающих «соблазнов», сформировать потребность в *неучастии* в многлюдных и развлекательных акциях, сменить центростремительные ориентации. В одном из давних интервью Андрей Тарковский советовал молодым людям уметь быть в одиночестве. Ему казалось, что человек, скучающий наедине с собой, «находится в опасности с нравственной точки зрения» [2]. Печально представлять, что сказал бы он сейчас...

Литература как голос и как вещь – первое, с чем встречается ребёнок. Анкетирова студентов-филологов первого курса с целью выявить их довузовскую гуманитарную подготовку, обнаруживаешь во многих ответах признания в любви к детским книгам, которые помнятся голосом мамы, картинками – «все начинается с любви». Начальная школа, работающая с детьми, которые по-разному подготовлены к чтению – возможно, не приучены к нему, еще не всегда хорошо читают и т. п., – имеет возможность максимально использовать эффект акустического облика литературы, демонстрирующего ее складность, игривость, нечаянность («и чем случайней, тем вернее...»). Это та литература, которая не ждет от ребёнка объяснений, анализа – ей можно только радоваться: колыбельные, пестушки, приговорки, считалки, небылики и пр. К сожалению, многие учебники даже для самых маленьких уже предполагают «вопросы к тексту», а не просто дарят слова. Способность откликнуться на текст и способность его грамотно прочесть в маленьком ребёнке разные. Дети понимают больше, чем могут сами сделать. Даже уже неплохо читающему ребёнку доставляет удовольствие слушать чтение взрослых. Самые ранние воспоминания о литературе, как правило, это воспоминания о слышимых текстах. С.С. Аверинцев радовался, слушая Горация на латыни в чтении отца, хотя не понимал ни слова [3]. Мережковский пишет, что взрослым был разочарован «правильно» понятым текстом: строчка Лермонтова «по небу полноточа ангел летел» создала в его детском воображении загадочную «луночь»: по небу, по луночи [4]. Склонность завораживаться непонятными, но красивыми словами, как правило, ребёнок с годами утрачивает, заменяя ее с нашей помощью поисками смысла, идей, приемов. Нет нужды подчеркивать, что эти приобретения закономерны и благотворны, но «все же, все же, все же...».

Одним из возможных «оберегов» чтения мог бы стать отдельный школьный предмет, посвященный искусству книги. Изучение книги как вещи, как художественного изделия позволяет соединить духовность и эмоциональность литературы (ее «идеальность») с реальной предметностью – размером, формой, картинкой. Литературный образ обретает не только «тело», но и образ сделанности, *очевидности* искусства. И это первые шаги к осознанию *искусства слова*, его художественной мастеровитости. Нарядные буквы, варианты иллюстрирования, творческое использование необычных книжных форм (виммельбух, например) сообщают чтению облик дела, делания, побуждают рабо-

тать с воображаемым, переводить возникшие при чтении образы в материю книги. Искусство книги учит и красоте графемы, и пространству белого листа, готовит к разговору о метаморфологических категориях и взаимодействиях (литература и графика, литература и живопись, графика и хореография и др.). Leitmotivная функция книги, связывающая разные периоды жизни, разделяющей с человеком печаль и радость, часы труда и спокойного досуга, превращает ее в «охранную грамоту» не только культуры, но *человеческого* в человеке. В школе любой направленности специальное изучение книги было бы уместным.

2. *Начало* изучения литературного произведения – еще один сложный момент школьного литературоведения. Высокий статус чтения – одно из условий естественности перехода от уровня художественного восприятия к уровню анализа и изучения литературного произведения. Именно в чтении должны обнаружиться те «нервные узлы», о которых писал А.Н. Веселовский [5, с. 406], от которых начнут выстраиваться ряды ассоциаций и размышлений. Умение почувствовать, определить «пунктум» [6] текста свидетельствует о высокой читательской квалификации, о чуткости к слову. Верно найденный «вход» в произведение обуславливает методику изучения, помогает выявить доминантные черты авторской поэтики. Кроме того – это возможность предоставить каждому читающему быть самостоятельным, индивидуальным. Одного взволновала тема, другого – странность композиции, третьего – необычность языка. Традиционный путь анализа от темы к художественным особенностям не всегда бывает результативен и, главное, часто далек от читательского впечатления, воспринимается как чужой, навязанный извне. Приоритет читательского восприятия вынуждает к активному поиску *своих* слов для высказывания о тексте, провоцирует к самостоятельному литературно-критическому творчеству. Критика, по словам Р. Барта, занимает «промежуточное положение между наукой и чтением», и объект критического высказывания – не произведение, а «собственный язык» критика [7, с. 366]. Попытка найти точное определение *своим* впечатлениям и смыслам заставляет опознавать, обнаруживать элементы произведения по их художественным функциям. Именно *работа* того или иного художественного приема воспринимается читателем – *производит* впечатление. Понимание художественных функций – главное в усвоении литературоведческих категорий. Термин понятен, если понятно его функционирование, его роль в тексте. Собственный вход в произведение, спровоцированный читательским чувством, позволяет начать с *явленного* художественного феномена, с конкретики текста. Художественный эффект, ретроспективно развернутый к приему, наглядно демонстрирует путь от конкретного факта к обобщению, теоретическому наблюдению, выводу. Индивидуально разворачивающийся анализ текста выявляет многогранность произведения, а обнаруженные за разными художественными впечатлениями конструктивные приемы позволяют увидеть его общую структуру. Можно предположить, что это более результативный и перспективный в методическом смысле тип литературоведческого обучения. Совместно обсуждаемые и часто несопадающие индивидуальные интерпретации сообщают изучению произведения азарт поиска истины, создают литературоведческую интригу, диалоговое пространство, обладающее наибольшим обучающим эффектом.

Акцент на начале литературоведческого анализа произведения предполагает фиксированное и осмысленное его завершение, формулирование выводов. Поскольку общекультурный статус школы предусматривает изучение литературы прежде всего в аспекте культурной традиции, как понимание того, чем живо сегодня то или иное произведение, что обеспечивает ему жизнеспособность и приживаемость в иной социокультурной среде, то итогом изучения является понимание места произведения и писателя в культурной памяти и современности. Анкетирование студентов разных направлений, в том числе и филологов, дает, как правило, клишированные ответы о «великом культурном наследии», которое скорее музейфицировано, чем включено в культурную традицию. Основной итог школьного изучения литературы – приобщение к особому, гуманитарному способу познания, вовлечение ребёнка в процессы духовного общения, аксиологического самоопределения. Это несколько деструктурирует магистральные пути подготовки к ЕГЭ, но в значительной степени способствует решению общечеловеческих задач школы.

3. Несмотря на преимущества изучения литературного произведения с уровня его языка как самого непосредственно воспринимаемого и конкретного, именно этот раздел представляет особую уязвимую и являет собой очередную проблемную зону школьного литературоведения. Во-первых, при изучении языка,

как правило, преобладает номинативная типология: это эпитет, это – метафора и пр. Художественная функция языкового приема характеризуется в самом общем виде – «для большей выразительности». Во-вторых, основное внимание уделяется тропированной речи. В-третьих, не выстраивается изобразительно-выразительная типология языковых приемов, выявляющая принцип, индивидуальный почерк работы писателя с языком. Показательно, что в «Элементах содержания, проверяемых заданиями КИМ ЕГЭ» [8] в разделе «Язык художественного произведения» не упоминается такой важнейших «элемент» как система прямых значений слова – поэтическая лексика, а в примерах заданий школьнику предлагается написать номер строфы, в которой поэт употребил анафору, эпитет и пр. Естественно, что назвать прием легче, чем объяснить, какова его роль в тексте. Кроме того, такие ответы поддаются формализованным, считаемым формам контроля. Таким образом, задача подготовить *понимающего* гуманитария вряд ли может быть успешно решена. Однако очевидно, что именно слова являются тем материалом, из которого «готовится» художественное произведение. Невнимание к словари писателя, сведение художественной выразительности к количеству тропов не дает постичь не только природу, неповторимость индивидуального таланта, но и своеобразие конкретного замысла. Это аналогично безразличию к тому, какой материал выбрал скульптор или какому инструменту доверил высказывание музыкант. В старинной пародии на пушкинскую «царскосельскую статую», написанных, якобы, разными поэтами, Пушкинская урна сменялась *вазой, кувшином, крынкой, чашкой, чашей, розеточкой* и мгновенно указывала на пародируемого автора. Естественно, что и в тропированной речи смысл обнаруживается не в факте употребления эпитета или сравнения, а в их лексической обеспеченности, в выборе слова для сравнения, в оценочной окраске эпитета и т.п. Как правило, поражает именно *выбор* слова, его неизбежность, обнаруживающая обреченность автора на собственную индивидуальность, как некая фрейдовская «оговорка». Обаяние слова действует вне зависимости оттого, в прямом или переносном смысле слово употреблено. Слово формирует интонацию, определяет синтаксическое строение, ритм, паузы, т.е. работает на любом уровне языка. Задача школьного литературоведения – синтезировать словесные приемы по их художественным функциям – не «отделить» эпитеты от анафор, а выявить их совместную работу – тенденции изобразительности, выразительности, прозаизации, лиризации и др. Почувствовав и поняв общую работу языка, ребенок естественнее перейдет к более высокой степени обобщения при анализе сюжетно-композиционного, характерологического, идейно-тематического уровней произведения.

4. Следующая сложная для теоретического понимания сфера – специфика жанрового-родового анализа. Эпическое произведение, как правило, «экстравертно», оно в большей степени нуждается в соотнесении с действительностью, возможно – с биографией автора, в определении степени достоверности и условности. Оно должно быть логично, ясно, понятно читающему. Поэзия – «интравертна», ее основное свойство – суггестия, она работает ритмом, звучаниями. Сформулировать тему и смысл лирического произведения представляется под-

час очень трудным заданием для школьника. Смысл лирического высказывания – его душевный мотив, импульс. По мысли Б.Л. Пастернака, «самое ясное, запоминающееся и важное в искусстве есть его возникновение, и лучшие произведения мира, повествуя о наиразличнейшем, на самом деле рассказывают о своем рождении» [9, с. 207]. По отношению к лирическому тексту это особенно верно. В школе целесообразнее было бы не изучать лирические произведения, а узнавать их, встречаться с ними контекстуально, «по случаю», возможно, только отдельными строчками, соответствующими моменту, всегда наизусть – в слове учителя. Естественно, нечаянное, недидактическое включение литературы в жизнь ребенка как некая методическая установка в большей степени соответствует природе лирического высказывания. Многие поэты указывают на неожиданность рождения поэтических текстов, их стихийную «явленность». В одном из сочинений школьница, восхищаясь стихами Пушкина, написала, что они так чудесны, что не хочется их анализировать. «Простое» понимание чувства, вызвавшего к жизни лирическое высказывание, совсем немало для общего образования. Более того, непринужденность, легкость художественного восприятия создают атмосферу «высокого досуга», сокращают дистанцию между великим поэтом и читающим подростком. Литература становится буквально родной, своей, о-сваивается. Лирические строчки, произнесенные к месту, вписанные в ситуацию, обретают «вещные коннотации», быстро запоминаются, остаются надолго. Именно лирика может быть наиболее удобным и результативным медиатором школьного литературоведения и чтения.

В заключении хотелось бы вспомнить одну реальную историю из жизни начальной школы. Прочитав строчки В. Маяковского «Храбрый мальчик, хорошо, в жизни пригодится», учительница спрашивает детей, как они понимают эти слова. Дети быстро и радостно отвечают, что «храбрый мальчик – это хорошо и в жизни пригодится». Учительница уточняет: «Это в книжке написано, а *вы* как понимаете эти слова?». Пауза. Девочка (робко, с интонацией извинения): «Я так и понимаю». Показательная ситуация: ребенок, который чувствует неловкость за свое *понимание*. Ситуация, побуждающая задуматься об автономном, суверенном статусе понимания и не всегда обязательном разъяснении. Беллетристичность в точном и высоком значении этого слова (*belles lettres* – изящная словесность) – одна из основных характеристик литературы, которая часто ускользает от внимания школьных методик. Логика художественного восприятия чувствительна к возрасту, и литературное развитие ребенка естественнее вести параллельно взрослению. Правда собственного чувства и опыта выполняет при чтении двойную функцию. Во-первых, способствует самоидентификации, потому что рассказывает ребенку о нем самом, но словами, которых он прежде не знал. Во-вторых, ребенок узнает себя в *другой* истории, постигая тем самым величину и необозримость мира. «Просто» чтение в общеобразовательной школе – это урок, формирующий не филолога, не гуманитария, а «сокровенного человека». Взаимодействие чтения и изучения литературы, основанное на доминанте читательского восприятия, представляется наиболее методологически и методически плодотворным.

1. Горький М. *О литературе*. Москва: Художественная литература, 1973.
2. Тарковский А.А. *Одиночество*. *Видеоматериалы «Тарковский А. Одиночество»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=aAwyXSMylam>
3. Аверинцев С.С. *Беседы о культуре*. Москва: Правда, 1988.
4. Мережковский Д. *Лермонтов. Поэт сверхчеловечества*. М.Ю. Лермонтов: pro et contra. Сборник статей. Санкт-Петербург: РХГИ, 2002.
5. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1989.
6. Барт Р. *Camera Lucida*. Москва: Ad Marginem, 1997.
7. Барт Р. Критика и истина. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1994.
8. *Демонстрации, спецификации, кодификаторы*. Available at: <http://fipi.ru/egе-i-gve-11/demonstratsii-spezifikatsii-kodifikatory>
9. Пастернак Б.Л. Охранная грамота. *Пастернак Б.Л. Проза*. Москва: Вагриус, 2000.

References

1. Gor'kij M. *O literature*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1973.
2. Tarkovskij A.A. *Odnochestvo*. *Videomaterialy «Tarkovskij A. Odnochestvo»*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=aAwyXSMylam>
3. Averincev S.S. *Besedy o kul'ture*. Moskva: Pravda, 1988.
4. Merezhkovskij D. *Lermontov. Po'et sverhchelovechestva*. M.Yu. Lermontov: pro et contra. Sbornik statej. Sankt-Peterburg: RHGI, 2002.
5. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po'etika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
6. Bart R. *Camera Lucida*. Moskva: Ad Marginem, 1997.
7. Bart R. Kritika i istina. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po'etika*. Moskva: Progress, 1994.
8. *Demonstratsii, spezifikatsii, kodifikatory*. Available at: <http://fipi.ru/egе-i-gve-11/demonstratsii-spezifikatsii-kodifikatory>
9. Pasternak B.L. Ohrannaya gramota. *Pasternak B.L. Proza*. Moskva: Vagrius, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.05.18

УДК 159

**Mutaeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: suzon09@list.ru**

ANTHROPOMETRIC PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGWA LANGUAGE IN COMPARISON WITH THOSE ONES IN ENGLISH. The article provides a comparative analysis of anthropometric phraseological units of the Dargwa and English languages. It is shown that the phraseological unit in its original use includes national uniqueness caused by the main features of each studied language. Ethnic, historical, religious and other factors contribute to this. The sociohistorical, cultural and household experience of Dargwa and British people affected on phraseological units, determined their national identity. The author concludes that in Dargwa and English all these subgroups are quite rich and full. This proves that both Dargwa and English languages are informative sources to clarify the many sides of history, lifestyles of Dargin and British people.

Key words: Dargwa, English, idioms, contrastive analysis, semantics, anthropometrically, core component.

С.И. Мутаева, канд. филол. наук, доц. каф. ин. яз. для ЕНФ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru

АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ

В статье проводится сопоставительный анализ антропометрических фразеологических единиц даргинского и английского языков. Показано, что фразеологическая единица несёт в конкретном её употреблении печать национального своеобразия, которая обусловлена особенностями каждого исследуемого языка. Этому способствуют этнические, исторические, религиозные и другие факторы. Непосредственный жизненный общественно-исторический, культурный и бытовой опыт даргинцев и англичан наложили определенный отпечаток на фразеологические единицы, определил их национальное своеобразие.

Ключевые слова: даргинский язык, английский язык, фразеологизмы, сопоставительный анализ, семантика, антропометричность, стержневой компонент.

Значительное количество даргинских фразеологических единиц (далее: ФЕ) антропометричны и их значение, в большей части, мотивировано внеязыковой действительностью. Оно больше ориентировано на человека и составляет такую тематическую группу как «качественная оценка лица». Наиболее активное участие в образовании таких фразеологизмов принимают прилагательные и глаголы, встречающиеся в разных позициях. Надо сказать, что антропометричные ФЕ образуются не только с прилагательными в стержневой позиции, но и с существительными в разных позициях, причастием, числительными. Преобладают среди них глагольные конструкции, хотя все эти части речи могут выступать в роли ведущего компонента конструкции.

Данная статья является первой попыткой, в которой в специальном плане и детально рассматриваются такие фразеологические единицы в даргинском и английском языках. Фразеологические единицы, выражающие качественную оценку лица, оценивают человека с различных точек зрения. Например, *внешний вид человека* (неряшливый / чистоплотный, красивый / некрасивый, худой / толстый, высокий / невысокий), *внутренние качества человека* (храбрый / трусливый, нахальный / добрый, хитрый / простой, щедрый / скупой, подлый / честный), *положение в социуме* (вредность, правдивость, справедливость) и т. д.

Оценка всегда предполагает сравнение. Во фразеологических единицах это сравнение почти всегда с человеком, с его характерными чертами и деятельностью. Ведь известно, что в образовании ФЕ главную роль играет человеческий фактор, поэтому значительное количество фразеологизмов связано с человеком и его деятельностью. Люди стремятся наделять человеческими чертами все объекты окружающего мира. Как отмечал Ш. Балли, «человек не может представить себе, что природа мертва и бездушна; его воображение постоянно наделяет жизнью неодушевленные предметы, но это еще не все: человек постоянно приписывает всем предметам внешнего мира черты и стремления, свойственные его личности» [1, с. 22].

В структуре фразеологических единиц даргинского и английского языков значительное место занимает оценочное значение, т. е. отрицательные или положительные качества, характеристики, свойства человека. Как показывают наши материалы, такие фразеологизмы в количественном отношении преобладают и в даргинском, и в английском языках. Они делятся на две группы: 1) фразеологические единицы с оценочным значением; 2) фразеологические единицы с оценочным употреблением. ФЕ оценочного значения обладают данным качеством постоянно, независимо от внешних или внутренних условий. А фразеологические единицы оценочного употребления владеют данным свойством в зависимости от контекстного окружения. К ФЕ оце-

ночного значения в даргинском языке относятся: *нешлис гъалав ак1убси* букв. «раньше матери родившийся» (чересчур хитрый), *шинни вахх1ехи х1ерк1личивад чариру* букв. «не напоив водой с речки вернет» (хитрый), *гъез к1убайбиран* букв. «делящий волос надвое» (жадный) и т. д. В английском языке: *oldfox* «старый лис»; *snake-headed* «коварный, с головой змеи»; *a downybird* «хитрюга, хитрая бестия» и т. д.

Как в даргинском, так и в английском языке, оценочная семантика является синтаксически ограниченной, так как она реализуется в словах и во фразеологизмах только в том случае, когда они употребляются в предложении в качестве именной части сказуемого. Оценочная семантика является одним из проявлений модальности в даргинском языке, она может выполнять назывную функцию и наоборот.

Как отмечал В.В. Виноградов, «в процессе речевой коммуникации вещественное отношение и значение слова могут расходиться. Особенно ощутимо это расхождение тогда, когда слово не называет предмет или явление, а образно его характеризует» [2 с. 17]. Это высказывание В.В. Виноградова хорошо иллюстрируется примерами даргинского языка: *бец1* «волк» – о храбром человеке, *синка* «медведь» – о ленивом человеке, *ц1ерц1* «сверчок, стрекоза» – о шустром, энергичном человеке, *ч1ич1ала* «змея» – о женщине со скверным характером, *гурда* «лиса» – о хитром человеке, *т1агъа* «бурдюк» – о слабохарактерном и ленивом человеке и т. д. В даргинском языке можно найти множество сравнений человека с зоонимами или с другими предметами. Даргинский язык, в особенности диалектный язык, он очень меткий, лаконичный, точно и тонко характеризует человека со всех сторон. К примеру, фразеологизмом *ццикьи лямц1ри* букв. «облизывающий ступку» в хайдакском диалекте называют представителей села Шилияги. Данный фразеологизм возник из-за того, что шилиягинцы часто употребляют в пищу толченый чеснок с орехами.

Подобных ФЕ в английском языке тоже немало. К примеру, *Rara avis* букв. «редкая птица» означает *белая ворона*; *Cheshire Cat* «Чеширский кот» означает *ухмыляться, усмехаться*. Возникновение данного фразеологизма связано с несколькими версиями (одна из версий гласит о белом чеширском сыре; другая версия утверждает, что над высоким званием маленького Чеширского графства «смеялись даже коты» и т. д.).

Главным в таких фразеологических единицах становится один из компонентов, являющихся базовым в их образовании. Как утверждает П.М. Абдулкадырова, «Компонент-существительное напоминает собой своего рода семантическое ядро, от которого отпочковываются те или иные качественные признаки, которые, преобразуясь в лексемы, становятся базой для создания ФЕ» [3, с. 80]. Такой компонент оказывается своеобразным ассоциативным полем, которое представляет совокупность ассо-

циативных представлений, связанных с тем или иным животным или птицей.

Приведенные примеры подтверждают, что во фразеологических системах исследуемых языков происходят аналогичные явления. Семантика качественной оценки особенно характерна для субстантивных и адъективных ФЕ. Такие фразеологические единицы и даргинского и английского языков, которые характеризуют качественную оценку лица, чаще всего употребляются как средство экспрессивной характеристики человека для того, чтобы оценить его индивидуальные качества и характеризовать его с эмоциональной стороны. Естественно, что эмоциональная оценка человека бывает как положительной, так и отрицательной. Так образуются две группы ФЕ с оценочной семантикой: 1) ФЕ, оценивающие человека с положительной стороны; 2) ФЕ, оценивающие человека с отрицательной стороны. Данные группы могут еще подразделяться на множество мелких подгрупп, таких как:

а) внешний вид (рост: высокий/низкий; худой /толстый): в дарг. *ахътерекъгунаахъси* букв. «высокий как тополь» (высокого роста); *т1ерхъагъуна ухъяна* букв. «длинный как жердь»; в англ. *broadasbarrel* «широкий как бочка», *builtlike a brick* «сложен как кирпич», *with door-wide shoulders* «плечи шириной с дверь».

б) состояние здоровья (здоровый, полный жизни/ больной, немощный): в дарг. *къац1 бархъбатур* букв. «хлеб оставил» (заболел сильно и находится при смерти); *ниъра х1ира дуръгъуси* букв. «кровь с молоком» (молодой красивый); в англ. *tocontinuetobepopular* «жив и здоров, полон жизни»; *healthy, strong and physically fit* «здоровый, в хорошей форме»; *extremely pale* «очень бледный, бледный как смерть»; *to begin to sweat from fear or anxiety* «покрыться холодным потом».

в) внешний вид (красивый/некрасивый): в дарг. *къулсагъунти дях1ла веа1* букв. «лицо величиной с ложку» (маленькое некрасивое лицо); *къаъкъари арцла* букв. «серебряное горло» (женщина с красивой шеей); *Азайлан нурла чирагъ* букв. «словно Азаянтская лучезарная лампа» (очень красивый); *издагуназирра шаласи* букв. «самая светлая в ханском роду»; в англ. *the very picture of health* «кровь с молоком», *as beautiful as a picture* «как картинка».

г) внешний вид (грязный, неряшливый/ чистоплотный, аккуратный): в дарг. *къичмар шайт1ан* букв. «лохматый черт» (лохматый неопрятный человек); *шутрала бек1а* букв. «куча соплей» (неряха); *хъутнала т1агъа* букв. «сопливый бурдюк» (грязнуля, сопляк); в англ. *drunk became as Fox* «пьяный как лиса», *with eyes like an owl* «с совиными глазами», *with eyes like a pigeon* «с голубиными глазами».

д) жадность /щедрость: в дарг. *къумур убх1ейсу* букв. «поднос не убирают» (всегда полный стол еды); в англ. *to have the dead vipers in your pocket* букв. «с мертвыми гадюками в кармане» (жадный).

е) трудолюбие, выносливость, сила / лень, слабость: в дарг. *къярдаван т1ашизур* букв. «встал, как кол» (стоит на своем); в англ. *a willing horse* «тот, кто берется за трудную работу», *a cat with nine lives* букв. «кошка с девятью жизнями» (живуч как кошка).

ё) храбрость/трусость, робость: в дарг. *бец1ла х1уйзирад ц1а кайсуси* «достающий из волчьих глаз искру» (храбрый); *бец1гъуна мурул* букв. «волку подобный мужчина» (смелчак); в англ. *(as) timid as a hare* «робкий как заяц», *like rats leaving a sinking ship* букв. «словно крысы, покидающие тонущий корабль» (трусливо), *like a cat in a strange garret* букв. «как кошка на чужом чердаке» (трусливо).

ж) ум, мудрость / упрямство, глупость: в дарг. *таманси ахмах* букв. «полный идиот»; *абдал дяга* букв. «дурной ишак, ослик» (дурной человек); в англ. *act (play) the ass* «вести себя очень глупо», *as stupid as a dunkey* букв. «глуп как осел»; *follow smb. like sheep* «как стадо баранов».

з) болтун, хвастун/ молчун: в дарг. *къакла дяг1 мякъяхъид* букв. «в рот ветер не пускай» (много не говори); в англ. *to brag about like a cock* «хвастаться как петушок», *to talk like a parrot* «болтать как попугай», *as vain as a peacock* «тщеславный как павлин».

Таким образом, в даргинском и английском языках все эти подгруппы являются достаточно богатыми и наполненными. Это доказывает, что и даргинский и английский языки являются информативными источниками для выяснения многих сторон истории, уклада жизни даргинцев и англичан.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва, 1961.
2. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва, 1972.
3. Абдулкадырова П.М. *Компаративные ФЕ даргинского языка в сопоставлении с английским языком*. Махачкала, 2011.

References

1. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva, 1961.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva, 1972.
3. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnyye FE darginskogo yazyka v сопоставлении s anglijskim yazykom*. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 159

Mutaeva S.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: suzon09@list.ru

FIGURATIVE MEANING OF VERBS OF MOTION IN THE ENGLISH LANGUAGE. The article reveals general patterns of how verbs of motion form and function in the English language. The structure of the meanings of verbs of motion includes the main nominative, derivative-nominative, figurative, context-conditioned, as well as lexical-semantic meanings. Communication and interaction of the form and mode of action play an important role in the study of categories of verbs of motion in the English language. According to its semantic contents, the type and mode of action closely touch each other, belong to the same field of knowledge and reflect certain differences in the types of the verbal action and the presentation of this process to the speakers.

Key words: English language, subject, structure, figurative meanings, abstract.

С.И. Мутаева, канд. филол. наук, доц. каф. ин. яз. для ЕНФ, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru

ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье делается попытка установить общие закономерности образования и функционирования глаголов движения в английском языке. В структуру значений глаголов движения входят основное номинативное, производно-номинативное, переносное, контекстно-обусловленное, а также лексико-семантическое значения. Связь и взаимодействие вида и способа действия играют важную роль в изучении категорий глаголов движения в английском языке.

Ключевые слова: английский язык, глагол, субъект, структура, переносные значения, абстрактность, предметность.

Актуальность изучения данного вопроса заключается в том, что глаголы движения в английском языке до настоящего времени системно не изучены. Детальное изучение особенностей и функционирование глаголов движения позволит определить их место в системе языка. Работы, которые посвящены описанию и анализу глаголов движения, выявляют особенности их функционирования в одном языке по сравнению с другими глаголами этого же языка [1, с. 7]. Данная проблема является недостаточно изученной. В научный обиход вводится большой пласт новых данных, рассматриваются специфические особенности глаголов движения в английском языке. Для анализа была использована группа глаголов английского языка, выражающих движение, и за основу исследования легли те семантические процессы, которые происходят в их смысловой структуре при образовании производных и переносных значений. Семантическое поле движения включает в себя обширную группу глаголов, входящих в несколько семантических рядов или подгрупп. Было отобрано небольшое количество глаголов, выражающих понятие «движения»: *move* «двигаться», *stop* «останавливаться», *go* «ехать / идти», *run* «бежать», *turn* «повернуть», *roll* «катиться», *slide* «скользить», *bend* «гнуть», *wave* «махать рукой», *shake* «трястись».

В смысловом содержании всех этих глаголов содержится признак «перемещение в пространстве». Данный признак дает возможность сравнивать между собой все эти значения. Была проведена их классификация по тем признакам, по которым характеризуется семантическая структура данных глаголов. Они распределились по двум группам: первая группа – признаки, характерные понятию «действие», которое в свою очередь включает: бытие (протекание) в пространстве; бытие (протекание) во времени; направленность общего порядка; признаки, организованные в оппозиции: совершенность – несовершенность, однократность – многократность, нахальность – результативность, мгновенность – продолжительность, мгновенность – постепенность, равномерность – прерывистость.

Отметим, что понятие мгновенности содержит два значения: одно, противопоставленное продолжительности, и другое, противопоставленное постепенности. Кроме вышеназванных признаков, исследуемая группа глаголов обладает признаками, свойственными только данной группе.

Следовательно, во вторую группу включаются признаки, характеризующие непосредственно понятие «движение», как частный вид действия:

- а) физическое перемещение в пространстве;
- б) способ передвижения (с помощью ног, крыльев);
- в) характер движения: (быстро, медленно, легко, беспрепятственно, с трудом);
- г) направление движения: (без указания направления, приближения, удаления, вверх, вниз, изнутри, с поворотом вокруг своей оси);
- д) пространственность: (линейная, неограниченная, ограниченная, замкнутая).

Всевозможные комбинации вышеперечисленных семантических компонентов образуют структуру значения каждого лексико-семантического варианта. Анализ переносных значений имеет целью установить, каким образом эти общие внутренние характеристики действия и те признаки, которые являются дифференцирующими, участвуют в образовании переносных значений, и какие семантические процессы при этом происходят. Для более подробного анализа отберем три глагола из этого количества – *go* «ехать/идти», *run* «бежать», *turn* «повернуть», как имеющие между собой наибольшие различия в семантической структуре, и, следовательно, дающие различные картины семантических преобразований. Для начала, следует установить, какими признаками характеризуется структура значений этих глаголов при употреблении их в прямом смысле. *She's just quickly run up the stairs*. «Она только что быстро взбежала вверх по лестнице».

При нетранзитивном употреблении глагол *run* «бежать», характеризуется следующим набором признаков или семантических компонентов:

- 1) сема физического движения (она подразумевает перемещение в пространстве, следовательно, в семантическую структуру входит сема пространственности);
- 2) по способу выполнения движения (действие, обозначаемое глаголом *run*, характеризуется, как совершаемое пешком, т.е. с помощью ног);
- 3) характер движения (для *run* отличительным признаком является повышенный темп, скорость движения, поэтому мы

включаем в структуру значения сема быстроты передвижения. Ей сопутствует сема «двигаться легко, свободно, без препятствий»;

4) в отношении направления движения (значение глагола *run* индифферентно при отсутствии эксплицитно выраженного указания направления).

В первом предложении *They ran about ...* «Они бегали» беспорядочность перемещения, происходящего одновременно в нескольких направлениях, подчеркивается послелогом *about*, выступающего в качестве семантического уточнителя. Во втором предложении *She ran upstairs* «Она побежала вверх» наречие «уточняет направление движения «вверх». Как в первом, так и во втором случае семантические индикаторы *about* и *upstairs* придают значению глагола сема направленности, содержащуюся в их собственной семантической структуре; 5) действие, представленное в первом предложении, может быть охарактеризовано как многократное и несовершенное, а действие во втором предложении как однократное совершенное. У непереходных глаголов структура значения испытывает непосредственное воздействие семантической структуры субъекта действия, т.е. субъект является основным семантическим индикатором. В роли субъекта чаще всего выступает существительное или заменявшее его местоимение, поэтому следует определить те основные признаки, по которым характеризуется значение существительного. Они образуют следующие оппозиции: абстрактность – конкретность (предметность, вещественность, собирательность); одушевленность – неодушевленность; человек – животное; способность – неподвижность двигаться [2, с. 34].

Наличие или отсутствие в семантической структуре субъекта тех или иных признаков активизирует или, наоборот, нейтрализует соответствующие семы в значении глагола. Рассмотрим несколько предложений: *The moon like a spotlight ran over the facades of houses*. «Луна, как прожектор, плыла над фасадами домов».

В синтаксическом плане даны отношения субъекта и предиката между исследуемым глаголом *ran* и основным, семантическим индикатором *moon*. Семантические особенности индикатора (*moon* конкретный предмет, неодушевленный, но обладающий способностью перемещаться в пространстве) вызывают соответствующие изменения в значении глагола *ran*. Под влиянием семантической структуры индикатора, т.е. признака вещественности, в значении глагола изменяется сема физического движения, приобретает характер, свойственный именно данному субъекту действия и благодаря этому реализуется значение *flow, stream* «течь, струиться».

Признак – указание на способ выполнения действия при помощи ног – нейтрализуется. Сохраняется признак характера движения «двигаться легко, свободно, без препятствий». Действие, обозначаемое глаголом, меняется, но сохраняет свое пространственное и временное содержание. Предлог *down* также изменяет свое значение. Происходит семантический сдвиг. Основная роль предлога сводится не к выражению направления «вниз», направление в данном случае, хотя формально указано, но семантически несущественно, а к локализации действия в пространстве. Он служит второстепенным семантическим уточнителем. Семантическая структура индикатора содержит в себе следующие компоненты:

- 1) конкретность,
- 2) неодушевленность

3) неподвижность / неспособность к самостоятельному передвижению. Неодушевленность индикатора нейтрализует в значении глагола сема способа передвижения «при помощи ног», а специфические дифференцирующие признаки «предмет мебели, находящийся в неподвижном состоянии» нейтрализует полностью сема «движения как перемещения в пространстве», а с ней и сема «быстроты передвижения». Таким образом, сема физического движения нейтрализуется, но в то же время сема пространственности сохраняется. Эта сема пространственности реализует данное значение «проходить, простирается» и подчеркивает длину предмета, его физические свойства. Влияние семантики индикатора так велико, что глагол движения обозначает скорее состояние, чем действие. *The thrill of grateful admiration swept Mary*. «Трепет благодарного восхищения охватил Мэри». *A shiver ran through her beaten body as she tried to ward off the thought* «По ее избитому телу пробежала дрожь, когда она попыталась отогнать эту мысль». Синтаксические связи в этих предложениях представлены отношениями субъекта, предика-

та и предложного дополнения между исследуемым глаголом, основными семантическими индикаторами и дополнительными семантическими уточнителями.

Таким образом, мы пришли к выводу, что если при анализе прямых значений основной целью является установление различительных черт, благодаря которым каждый, глагол отличается от остальных членов синонимической группой, то анализ производных и переносных значений идет дальше, изучая, каким образом эти отличия участвуют в образовании переносных значений. Все переносные значения образованы на основе значений глаголов физического движения, но в них в большей или меньшей степени затушевываются семы физического движения и семы бытия во времени и бытия в пространстве. Сема времени и пространства в переносных значениях представлена в более абстрактной форме.

При образовании переносных значений происходят перераспределение основных и второстепенных дифференцирующих сем, одни из них нейтрализуются «другие, наоборот, активизируются, выступают на первый план в качестве основы нового

значения, притягивают другие семантические компоненты. Изменения в семантической структуре глагола происходит под влиянием семантики окружения, и в первую очередь, под влиянием основного семантического индикатора [3; 4].

Наличие или отсутствие в семантической структуре индикатора тех или иных признаков служит причиной соответствующих сдвигов в значении глагола. Для непереходных глаголов основным семантическим индикатором обычно служит субъект действия. Очень большую роль в изменении значения глагола играет степень отвлеченности индикатора. Чем больше степень абстрактности, тем радикальнее меняется семантическая структура зависимого глагола.

Большие сдвиги в значении глагола вызывают существительные-индикаторы в функции подлежащего, обозначающие конкретные субстанции, но содержащие в себе семантический компонент «неподвижность, и способность передвигаться» и передавшие эту сему значению глагола». Кроме прямого, возможно и обратное взаимодействие, когда изменившееся значение глагола вызывает перераспределение сем.

Библиографический список

1. Блягоз З.У. *Глаголы перемещения в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Горький, 1964.
2. Кузнецова З.В. *Лексико-семантические группы русских глаголов*. Иркутск, 1989.
3. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В. и др. *Психолого-педагогические проблемы развития высшего образования в России в условиях реализации ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018
4. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джамбекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С. и др. *Психологические и педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе образования России*: коллективная монография. Москва, 2018.

References

1. Blyagoz Z.U. *Glagoly peremescheniya v sovremennom russkomazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Gor'kij, 1964.
2. Kuznecova Z.V. *Leksiko-semanticheskie grupy russkih glagolov*. Irkutsk, 1989.
3. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berезova N.V., Bogatyreva Zh.V., Vezetiу E.V., Vovk E.V. i dr. *Psichologo-pedagogicheskie problemy razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah realizacii FGOS*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018
4. Abdulgalimov R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiу E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S. i dr. *Psichologicheskie i pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme obrazovaniya Rossii*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 821.0 (430)

Orlin G.V., senior teacher, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: orlingv@mail.ru

THE IMAGERY AND STYLE IN THE REALISATION OF THE LATENT MEANINGS OF THE GERMAN MYTHICAL BALLADS.

The work reveals questions of stylistic and artistic interpretation of the text that are topical in modern linguistics and literary criticism. In the case of mythical German texts of ballads the author considers multi-level language tools that enable creating peculiar for mythical products syncretic atmosphere of thin interlacing of real and unreal, to reveal those inner meanings which assist to decode text, to create a whole representation of characters and described events. Special attention is paid to morphological and syntactic means having a high stylistic potential. Stylistic inversions in combination with the use of archaic grammatical forms create the effect of the authenticity of the myth of both folklore and author's, on the example of works by I.V. Goethe. The article focuses on the fact that the appeal to the hidden meanings reveals the dual nature of ballad images, explicating semantically conjugated categories (reality-unreality, activity-passivity, the victory of life-the victory over life), relevant for the formation of mythical texts.

Key words: imagery, realization, latent meanings, stylistic potential, works by Goethe, semantically conjugated categories.

Г.В. Орлин, ст. преп. каф. иностранного языка и страноведения, Сахалинский государственный университет, г. Южно-Сахалинск, E-mail: orlingv@mail.ru

ОБРАЗНОСТЬ И СТИЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ НЕМЕЦКОЙ МИФИЧЕСКОЙ БАЛЛАДЫ

В статье раскрываются актуальные в современной лингвистике и литературоведении вопросы стилистического и литературного оформления и интерпретации художественного текста. На материале корпуса текстов немецких мифических баллад исследуются разноуровневые языковые средства, позволяющие создать свойственную мифическим произведениям синкретичную атмосферу тонкого переплетения реального и ирреального мира, выявить те внутренние смыслы, которые помогают декодировать текст, создать целостное представление о персонажах и описываемых событиях. Особое внимание уделяется морфо-синтаксическим средствам, имеющим высокий стилистический потенциал. Стилистические инверсии в сочетании с употреблением архаичных грамматических форм создают эффект аутентичности мифа как фольклорного, так и авторского, на примере произведений И.В. Гёте. В статье акцентируется внимание на том, что обращение к скрытым смыслам раскрывает двойственный характер балладных образов, эксплицируя семантически сопряженные категории (реальность-ирреальность, активность-пассивность, победа жизни – победа над жизнью), актуальные для формирования мифических текстов.

Ключевые слова: образность, реализация, скрытые смыслы, стилистический потенциал, произведения Гёте, семантически сопряженные категории, образность и стиль в реализации скрытых смыслов немецкой мифической баллады.

В данной работе основное внимание сосредоточено на особенностях немецкой мифической баллады со стилистических позиций в соотношении с образной характеристикой языковых средств. Стилистическая структура представлена здесь двумя уровнями, высоким и сниженным. Лексика нейтрального уровня не рассматривается, поскольку не является маркером знаковой экспрессивности.

В балладе Гёте «Der Schatzgräber» переход к мифическому компоненту наблюдается в третьей строфе:

1. ... und es kam gleich einem Sterne
hinten aus der fernsten Ferne,...
heller ward's mit einem Male
von dem Glanz der vollen Schale,
die ein schöner Knabe trug.
(Goethe, 46)

Лексемы *Sterne*, *Male* с окончанием -e в дательном падеже, а также глагольная словоформа *ward* (вместо *wurde*) являются стилистически маркированными дублетами морфологических структур и представляют архаизированную возвышенную форму [1]. В словосочетании *aus der fernsten Ferne* имеет место стилистическая избыточность, позволяющая через данный образ выделить сферу нереальности, поскольку то, что находится в столь отдаленном пространстве, не может быть познанным. В предлагаемом исследовании фактор непознаваемости рассматривается в качестве знака ирреальности.

2. Holde Augen sah ich blinken
Unter dichtem Blumenkranze;
in des Trankes Himmelsglanze...
Und er hieß mich freundlich trinken;...
(Goethe, 46)

В словосочетании *Holde Augen* прилагательное *hold* имеет высокий стиль [2]; в предложной субстантивной группе *in des Trankes Himmelsglanze* заключен генитив определения в препозиции к определяемому слову. Это архаичная форма, создающая возвышенную окраску; в предложении (2: 4) глагол *heißen* употребляется в модальном значении и представляет устаревшую форму, архаизм (высокий стиль).

3. Arm am Beutel, krank am Herzen,
schlepp't ich meine langen Tage...
Und zu enden meine Schmerzen,
ging ich einen Schatz zu graben...
(Goethe, 46)

Статус стилистической инверсии приобретает постановка на первое место в предложении группы обстоятельства (3: 1), а также инфинитивной группы с частицей *zu* (3: 3). Такая стилистическая позиция создает экспрессивный потенциал образности в данном контексте.

4. Und so zog ich Kreis' um Kreise,
stellte wunderbare Flammen,...
(Goethe, 46)

Словосочетание *Kreis' um Kreise* представляет простой контактный повтор. Усиление выразительности повтора достигается путем расширения его за счет предлога *um* и образно передает действия реального субъекта.

5. Grabe hier nicht mehr vergebens!
Tages Arbeit, abends Gäste,
saure Wochen, frohe Feste,
sei dein künft'ig Zauberwort!
(Goethe, 46)

Grabe hier nicht mehr vergebens! – здесь «повелительное (точнее – побудительное) предложение (Aufforderungssatz, Befehlssatz, Imperativsatz) имеет своей задачей вызвать определенное действие со стороны того, к кому оно обращено» [3, с. 37]. *Tages Arbeit, abends Gäste, / saure Wochen, frohe Feste* являются бытийными предложениями, в основе которых лежит предикативное отношение, состоящее в утверждении бытийных фактов будничного труда и праздничного отдыха, представленных лексемами в именительном падеже (*Arbeit – Gäste, Wochen – Feste*) [3].

В ряде предложений (1: 1; 2: 4; 3: 3; 4: 1) представлена анафора как вид повтора начального элемента «und», что обеспечивает эпичность изложения.

Актуализация событий в мифическом компоненте баллады проходит через межсубъектное взаимодействие противочленов

текстовой оппозиции «активность – пассивность», в котором появление виртуального субъекта и его обращение, наполненное позитивным смыслом, к реальному субъекту имплицитно некие правила жизни как указание на норму поведения. Стилистическая составляющая баллады показывает высокий потенциал образности, представленный в тексте различными стилистически отмеченными языковыми средствами. Это архаизированные морфологические и синтаксические формы (саксонский генитив, повторы, стилистическая инверсия), словоформы высокого стилистического регистра *frug ward, hold*, словосочетания *schwarz und stürmisch (die Nacht), in des Trankes Himmelsglanze, Mut des reinen Lebens, Zauberwort* и другие.

6. Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
er hat den Knaben wohl in dem Arm,
er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.
(Goethe 1, 41)

Стилистические особенности приведенного текста (балладное стихотворение «Erlkönig») проявляются уже в первой строке, которая начинается с вопросительного вопроса (6: 1), вовлекая адресата в событие с образной актуализацией времени (*so spät*) и пространства (*durch Nacht und Wind*). Последнее словосочетание представляет собой фольклорный фразеологизм в духе народной стилизации [1]. Трехкратный повтор местоимения *er* (анафора) говорит о выделении активного субъекта.

7. Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?
Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron' und Schweif?
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.
(Goethe 1, 41)

В вопросе (7: 1) словосочетание *so bang* и вопросительное местоимение *was* представляют разговорную форму (литературные варианты *so bange, warum birgst du*), т.е. стилистически сниженный регистр.

В вопросительном предложении (7: 2) обращение *Vater* и *du* вопреки языковой норме разделяет главные члены предложения, что свойственно также снижению стилю.

Словосочетание *mit Kron' und Schweif* (7: 3) представляет собой фольклорный парный фразеологизм в духе народной стилизации. Лексема *Schweif* является стилизованным архаизмом как средство высокого стилистического регистра, который рассматривается в работе.

8. «Du liebes Kind, komm, geh mit mir!
Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;
manch bunte Blumen sind an dem Strand;
meine Mutter hat manch gülden Gewand.»
(Goethe 1, 41)

1. Глагольные словоформы *geh, spiel* без окончания -e (первая в императиве, вторая в 1-м лице единственного числа) представляют разговорный язык (сниженный стилистический регистр).

2. В предложении (8: 2) прямое дополнение занимает начальное положение, эмфатически выделяя релевантный элемент высказывания виртуального субъекта с целью активизации воздействия на реального субъекта, что представляет стилистическую значимость.

3. В повторе однокоренных слов *Spiele spiel'* (так называемый *figura etymologica*) заключена звукопись как стилистическое украшение звуками (аллитерация, в тексте выделено жирным шрифтом); лексема *gülden (Gewand)* является поэтическим архаизмом, что представляет высокий стиль. Включение средств разговорной речи (1) в общий высокий стиль высказываний виртуального субъекта актуализирует стремление говорящего оптимально воздействовать на слушающего, с одной стороны, приближая его (тезис 1), с другой стороны, демонстрируя ему собственную силу через представление своего высокого ранга (тезисы 2, 3). Таким образом, через сочетание двух стилевых позиций реализуется релевантная оппозиция мифического компонента «реальность – ирреальность» с активностью виртуального субъекта.

9. Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
was Erlenkönig mir leise verspricht?...
(Goethe 1, 41)

Обращение *Mein Vater, mein Vater* выполняет контактоустанавливающую функцию через повтор, что свойственно разговорной речи; глагольная словоформа *hörest* с окончанием –е репрезентирует устаревший поэтический стиль.

10. Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?
Meine Töchter sollen dich warten schön;
meine Töchter führen den nächtlichen Rhein
und wiegen und tanzen und singen dich ein.

(Goethe 1, 41)

В вопросе (10: 1) присутствие двойного подлежащего (*feiner Knabe, du*) показывает сниженный стилистический уровень.

В предложении (10: 2) модальный глагол *sollen* теряет свое лексическое значение долженствования и используется как средство выражения будущего времени. Лексема *schön* стоит в конечной позиции, это стилистическая инверсия (*expressive Endsstellung*).

Предложение (10: 2, 3) содержит повтор (*meine Töchter*) как стилистическое средство выражения прагматической функции (активность виртуального субъекта). Данный факт является актуальным свойством мифического компонента немецкой баллады.

11. Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erkönigs Töchter am düstem Ort?
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau;
es scheinen die alten Weiden so grau.

(Goethe 1, 41)

Обращение в балладном стихотворении (11: 1, 3) представляет контактный повтор как отражение стилистически сниженной речи, имеющей обиходный характер.

Субстантивная группа с определением *Erkönigs Töchter* является архаичной формой генитива и служит для создания возвышенной окраски при описании ирреального явления.

12. Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
und bist du nicht willig, so brauch' ich Gewalt.
Mein Vater, mein Vater, jetzt fasst er mich an!
Erkönig hat mir ein Leid's getan!

(Goethe 1, 41)

Лексема *Gestalt* отмечена возвышенным стилем. В предложении *mich reizt deine schöne Gestalt* (12: 1) присутствует стилистическая инверсия с препозицией аккузатива личного местоимения (*mich*), что свидетельствует о восприятии говорящим собственной значимости и своей ведущей позиции. В данном тексте вновь сталкиваются две оппозиции (реальность – ирреальность, пассивность – активность), когда мнимый субъект должен использовать максимальный языковой потенциал (*deine schöne Gestalt* – лесть; *so brauch' ich Gewalt* – устрашение; *...hat ... ein Leid's getan* – физическое воздействие; высокий стиль – демонстрация своего превосходства), чтобы вывести диалогического партнера за пределы реальности. Контекст демонстрирует тот факт, что реальный субъект со слабой внутренней базой (страх: *jetzt fasst er mich an*; болезнь, возраст: *das Kind*) не может противостоять динамичному энергетическому воздействию мифической сферы.

13. Dem Vater grauset's, er reitet geschwind,
er hält in den Armen das ächzende Kind...

(Goethe 1, 41)

В предложении (13: 1) эмфатический порядок слов представлен начальным положением косвенного дополнения высокого стиля, что позволяет выделить фактор реального субъекта с активной позицией (*Vater*).

В утверждении (13: 2) конечное положение прямого дополнения при предшествующем предложном представляет стилистическую инверсию.

14. ... erreicht den Hof mit Müh und Not;
in seinen Armen das Kind war tot.

(Goethe 1, 41)

В словосочетании *mit Müh und Not* в слове *Müh* отсутствует окончание –е, что говорит об особенности артикулирования двух следующих друг за другом гласных на стыке слов. Данное фоностилистическое средство (хиатус) эффективно и выразительно. Подобное стилистическое явление имело место в 3-й, 6-й и 7-й строфах (*spiel' ich, seh' ich, brauch' ich*). В предложении *... und wiegen und tanzen und singen dich ein* (10: 1) выразительная звукопись основывается на различии высокого и глубокого положения языка при произнесении звуков *ie* – *a* – *i*, также в словосочетании *durch Nacht und Wind* (6: 1) чередуются корневые гласные (*a* – *i*). Такая звуковая перегибкость рассматривается в исследовании как одно из средств образности.

Действие во всем балладном пространстве отмечается динамизмом. Этому способствует бессоюзная связь предложений, которая присутствует во всем тексте, выражая прерывистое или последовательное наступательное движение. Глагольные лексемы *wiegen, tanzen, singen* через союз *und* (10: 4) актуализируют последовательную множественность действий, что позволяет говорить о высоком прагматическом потенциале данного языкового явления. В заключительном предложении *In seinen Armen das Kind war tot* (14: 4) единственная претеритальная форма *war* в презентном окружении всей баллады завершает действие, констатируя свершившийся факт. В основе данного балладного текста лежит мифический компонент, репрезентируемый множеством равноуровневых образных средств языка, таких как *Erkönig; mit Kron' und Schweif; ein Nebelstreif; bunte Blumen; schöne Gestalt; gülden Gewand; den nächtlichen Reihn* и других, отмеченных уровневой и стилистической неоднозначностью.

В данном тексте (баллада «Der Fischer») представлен эпический компонент через актуализацию действия в прошлом (*rauscht', schwoll, saß, sah*).

15. Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll
ein Fischer saß daran,
sah nach dem Angel ruhevoll,
kühl bis ans Herz hinan.

(Goethe 2, 47)

Фоностилистические средства в словах *rauscht', schwoll*, передающих движение воды, создают звуковой образ. Субъектный фактор реализуется через презентацию психологического состояния героя (*ein Fischer*): *saß ruhevoll, kühl bis ans Herz hinan*. Актуализация категории образности проходит также с помощью метафорических номинаций (15: 1, 4), которые являются стилистически отмеченными (высокий стиль).

16. Und wie er sitzt und wie er lauscht,
teilt sich die Flut empor;
aus dem bewegten Wasser rauscht
ein feuchtes Weib hervor.

(Goethe 2, 47)

Использование презенса непосредственно после имперфекта позволяет увидеть дисконтинуальность событийной сферы как показатель перехода к мифическому компоненту, в котором сталкиваются реальные события (*Der Fischer sitzt am Wasser*) и нереальные (*Aus dem Wasser rauscht ein feuchtes Weib hervor*). Переход к мифическому компоненту актуализируется появлением ирреальной сущности в образе русалки (16:3, 4). Конечная позиция подлежащего в указанном предложении выполняет ретрагическую функцию при выделении актуального компонента высказывания, что позволяет сконцентрировать внимание на образе нового события.

17. Sie sang zu ihm, sie sprach zu ihm: ...
Ach, wüsstest du, wie's Fischlein ist
so wohligh auf dem Grund,
du stiegst herunter, wie du bist,
und würdest erst gesund.

(Goethe 2, 47)

В первом предложении (17: 1) заключена бессоюзная сочинительная связь, которая создает эффект динамичности, поскольку действия/события меняются/чередуются.

В существительном *Fischlein* суффикс –*lein* (уменьшительно-ласкательный), присоединяясь к именной основе с обозначением лица мужского пола, реализует сему уничижительности (*Männlein, Fischlein*) [4], что выражает субъективное отношение фамильярности, пренебрежительности, иронии. Иными словами, говорящий (виртуальный субъект) использует языковые средства обиходной речи (сниженный стиль: *heruntersteigen, meine Brut, Fischlein...*) с целью сближения с адресатом для оказания оптимального прагматического воздействия. Присутствие в тексте претеритальной формы конъюнктива, представленной бессоюзной моделью со спрягаемой частью сказуемого на первом месте (17: 2), инициирует появление сем «ирреальность» и «желание». Сема «желание» наслаивается на потенциальную ирреальность, степень которой определяется окружающей лексикой [5].

18. Labt sich die Sonne nicht,
der Mond sich nicht im Meer?...
Lockt dich der tiefe Himmel nicht,
das feuchtverklärte Blau?
Lockt dich dein eigen Angesicht
nicht her in ew'gen Tau?»

(Goethe 2, 47)

Вопросы, представленные в строфе, «можно рассматривать как имплицитные утверждения, выраженные риторическими вопросами со средствами отрицания, что является как раз маркой утверждения, поскольку все риторические вопросы, содержащие средства отрицания, актуализируют утвердительно суждение» [6, с. 10]. В данном тексте подобные высказывания актуализируют некоторое удивление говорящего по поводу нерешительности адресата. Поэтому приведенные образы (der Mond im Meer, wellenatmend, das feuchtverklärte Blau des Himmels, das Angesicht in ew'gen Tau) должны обладать высоким прагматическим потенциалом при формировании привлекательной картины потенциальной жизни героя (Fischer) в ирреальном пространстве, чтобы оказать оптимальное воздействие на читающего/слушающего. Риторические вопросы с отрицанием актуализируют неуверенность субъекта речи, что обусловлено фактором недействительности виртуального субъекта даже в его активной позиции.

Сложные прилагательные wellenatmend, feuchtverklärt являются стилистическими неологизмами, которые представляют индивидуальные авторские номинации (нарах legomenon – с греческого «один раз сказанное»). Для данного текста такие лексемы являются средством образности и обладают высоким прагматическим потенциалом.

Лексема Angesicht представляет высокий стилистический уровень в синонимическом ряду (Angesicht – Gesicht – Schnauze).

В словосочетании dein eigen Angesicht краткая форма прилагательного в препозиции к существительному используется в поэтической речи и может быть на этом основании отнесена к высокому стилю [8].

19. ...wie bei der Liebsten Gruß...
halb zog sie ihn, halb sank er hin
und ward nicht mehr gesehn.
(Goethe 2, 47)

В предложном словосочетании (19: 1) препозитивное положение определения, выраженного существительным в родительном падеже, эксплицирует архаическую форму и, являясь разновидностью поэтизмов, относится к высокому стилистическому уровню. Лексема ward (19: 3) как архаическая форма современного слова wurde отмечена высоким стилем. Слова halb..., halb... (19: 2) позволяют актуализировать образность через множественность чередующихся действий (halb zog sie ihn, halb sank er hin ...).

Представленные в балладе образы эксплицируют взаимосвязь человека и природы через противопоставление и противодействие в текстовой оппозиции «активность – пассивность». Актуализация событийного фактора в мифическом компоненте баллады проходит через включение стилистически разноплановых образных средств языка, демонстрируя высокий потенциал образности. Это фоностилистические средства (gausch't, schwoll), метафорическая номинация, отмеченная высоким стилем (kühl bis ans Herz hinan), стилистические авторские новообразования (wellenatmend, feuchtverklärt), лексические архаические формы (wie bei der Liebsten Gruß). . 20-20. Herr Oluf reitet spät und weit,

- zu bieten auf seine Hochzeitleit.
Aber der Tanz geht so leicht durch den Hain.
(Volksballade, 28)

В приведенном тексте баллады представлено два временных плана, прошедшее и настоящее. Все значительные события происходят во временном пространстве настоящего времени. В словосочетании spät und weit актуализируется пространственно-временной образ продолжительности действия. В предложении (20: 1, 2) предложное дополнение вынесено за инфинитивную рамку, что мотивировано значимостью событийного фактора. Последняя строка текста баллады (20: 3) повторяет начальную (Aber der Tanz geht so leicht durch den Hain), что свидетельствует о наличии рамного повтора как стилистического средства расширения синтаксической структуры.

21. Da tanzen die Elfen auf grünem Land,
Erlkönigs Tochter reicht ihm die Hand...
Frühmorgen und als es Tag kaum war,
da kam die Braut mit der Hochzeitschar.
(Volksballade, 28)

Предложения (21: 1, 4; 25: 2) начинаются с наречия «da», которое примечательно тем, что, являясь связующим звеном, создает образ повествования в народном эпосе. В стилистическом плане повтор служит для смыслового и эмоционального усиления высказываний.

22. Willkommen, Herr Oluf! Was eilst von hier?
Tritt her in den Reihen und tanz mit mir...
(Volksballade, 28)

Диалог эксплицирует межсубъектное взаимодействие в мнимом и действительном событиях В вопросе Was eilst von hier? имеет место опущение подлежащего в риторическом вопросе, а в глагольной словоформе tanz вариантная форма повелительного наклонения не имеет окончания –е, что свидетельствует о разговорной речи.

23. Hör an, Herr Oluf, tritt tanzen mit mir,
zwei güldne Sporen schenk ich dir...
Ich darf nicht tanzen, nicht tanzen ich mag...
Hör an, Herr Oluf, tritt tanzen mit mir,...
Hör an, Herr Oluf, tritt tanzen mit mir,...
Sie tät einen Schlag ihm auf sein Herz,
Noch nimmer fühlt' er solchen Schmerz.
(Volksballade, 28)

Действие разворачивается динамически. Многочисленные повторы обращения (23: 1, 4, 5) свидетельствуют об активном воздействии мнимого субъекта. После ответных реплик юноши, выразившего трижды отказ (23: 3), также doch tanzen ich nicht darf noch soll, межсубъектное взаимодействие в текстовой оппозиции «победа жизни – победа над жизнью» достигает кульминации через воздействие субъекта ирреальности : в предложении (23: 6, 7) претеритальный конъюнктив tät выражает модальность действительности, констатируя законченность действия [5]. Остальные действия в балладе (кроме диалога) выражены претеритом как основной эпической формой повествования. Синтаксис баллады имеет тенденцию совпадать с ритмическими единствами строк и строф. После того как во второй строфе баллады появляется мнимый субъект, актуализируется драматичность события через противодействие двух сил (реальность-ирреальность).

24. Und als er kam vor Hauses Tür,
seine Mutter zitternd stand dafür.
(Volksballade, 28)

25. Die Braut hob auf den Scharlach rot-
da lag Herr Oluf, und er war tot.
(Volksballade, 28)

Высокий стилистический уровень в балладе представляют лексемы: «güldne (Sporen)» – архаизм, «ein Haupt (von Golde)» – стилистический синоним; сочетания слов «Erlkönigs Tochter», «Erlkönigs Reich», «vor Hauses

Tür» свидетельствуют об использовании в поэтической речи генитива определения в препозиции к определяемому слову, что представляет архаичную, а значит возвышенную форму.

26. Sie hob ihn bleichend auf sein Pferd:
«Reit heim nun zu dein'm Fräulein wert».
(Volksballade, 28)

В предложениях (26: 2; 25: 1) постпозиция прилагательных «wert», «rot» по отношению к существительному свойственна поэтической речи, что дает основание отнести данное языковое явление к возвышенному стилю.

Глаголы «tanz», «hör an», «reit», «sag an» являются вариантными формами повелительного наклонения без окончания –е и эксплицируют сниженный стилистический уровень, а именно обыденную речь, что свидетельствует о стремлении мнимого субъекта приблизиться к объекту воздействия.

Разноплановые словосочетания «zur Stund», «dein Farbe», «willt Herr Oluf», «sollt sie», «der Bräut'gam mein», а также двучленные высказывания «schenk ich dir», «nahm ich» с вариантной формой глагола в 1-м лице единственного числа без окончания –е указывают на сниженный стиль как следствие разговорной речи, лингвистическими признаками которой среди прочих является неполноструктурная оформленность языковых единиц на морфологическом уровне [8].

27. Sie schenkten Met, sie schenkten Wein;
«Wo ist Herr Oluf, der Bräut'gam mein?»
«Herr Oluf, er ritt in Wald zur Stund,
er probt alda sein Pferd und Hund».
(Volksballade, 28)

Высказывания (27: 3, 4) являют собой разновидность стилистически окрашенного словорасположения в разговорном синтаксисе и номинируются в стилистике как пролепсис.

Анализ стилистического компонента в немецкой мифической балладе позволяет установить два актуальных регистра – разговорный (сниженный), демонстрирующий реальность, и высокий, формирующий образность в пространстве ирреальности. Подобная корреляция представлена адекватными языковыми средствами.

Библиографический список

1. Riesel E., Schendels E. *Deutsche Stilistik*. Moskau: Verlag Hochschule, 1975.
2. *Большой немецко-русский словарь*. 13-е изд., стереотип. Москва: Русский язык; Медиа, 2006. 1038(2) с.
3. Адмони В.Г. *Введение в синтаксис современного немецкого языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1955.
4. Степанова М.Д. *Словарь словообразовательных элементов немецкого языка*. Москва: Издательство «Рус. язык», 1979.
5. Гулыга Е.В. Шендельс Е.И. *Грамматико-лексические поля в современном немецком языке*. Москва: Просвещение, 1969.
6. Владимирская Л.М. *Микрополе утверждения в современном немецком языке: научное издание*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 1996.
7. *Unvergängliche deutsche Balladen*. Hrsg. von Dr. Haselbach. Verlegt bei Keiser, Klagenfurt, 2005.
8. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка*. Москва: Издательство «Высш. шк.», 1983.

References

1. Riesel E., Schendels E. *Deutsche Stilistik*. Moskau: Verlag Hochschule, 1975.
2. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar'*. 13-e izd., stereotip. Moskva: Russkij yazyk; Media, 2006. 1038(2) s.
3. Admoni V.G. *Vvedenie v sintaksis sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1955.
4. Stepanova M.D. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh elementov nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Rus. yazyk», 1979.
5. Gulyga E.V. Shendel's E.I. *Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
6. Vladimirskaia L.M. *Mikropole utverzheniya v sovremennom nemeckom yazyke: nauchnoe izdanie*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 1996.
7. *Unvergängliche deutsche Balladen*. Hrsg. von Dr. Haselbach. Verlegt bei Keiser, Klagenfurt, 2005.
8. Brandes M.P. *Stilistika nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Vyssh. shk.», 1983.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 81-2

Pleshivtseva E. Yu., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: albaneiler@mail.ru

Mihaylova G. I., senior teacher, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: mihaylova.g@list.ru

THE CONCEPT “FIELD” AS THE REFLECTION OF SPATIAL PERCEPTION IN RUSSIAN AND EUROPEAN CULTURES: LEXICO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS. The article is an attempt to analyze the concept “field” and related semantic connotations from the lexical-philosophical point of view. The nature of the semantics of lexical units representing the notion of “space” allows us to conclude that even in such kindred languages as German and English, the conceptualization of the phenomenon of space through the “field” concept occurs in different ways. As for Russian culture, which was formed at the border of European and Eastern cultural and historical tendencies, the concept “field” and the related lexical units are associated with quality of boundless which usually considers as positive in Russian mentality. The authors conclude that there is a close relationship between the linguistic and extralinguistic aspects. Lexical-philosophical analysis for detailing both the linguistic and the sociocultural picture of the world is undoubtedly productive.

Key words: concept “field”, culture, ethnos, sociocultural, extralinguistic, linguoethnic, linguocultural, radial and linear space, spatiotemporal perception, connotation, semantics.

Е.Ю. Плешивцева, канд. филос. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: albaneiler@mail.ru

Г.И. Михайлова, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: mihaylova.g@list.ru

ЛЕКСИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ПОЛЕ» КАК ОТРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МИРОЧУВСТВОВАНИЯ В РУССКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

В статье проводится лексико-философский анализ концепта «поле» и связанных с ним семантических коннотаций. Характер семантики лексических единиц, репрезентирующих понятие «пространство» позволяет прийти к выводу, что даже в таких родственных языках, как немецкий и английский, осмысление феномена пространства через концепт «поле» происходит по-разному; в русской же культуре, сформировавшейся на границе европейских и восточных культурно-исторических тенденций, концепт «поле» и ассоциированные с ним ЛЕ связаны с характеристикой беспредельного, безграничного, что обычно имеет в русском менталитете положительную оценку. Авторы делают вывод о тесной взаимосвязи лингвистического и экстралингвистического аспектов и о продуктивности лексико-философского анализа для описания как языковой, так и социокультурной картины мира.

Ключевые слова: концепт «поле», культура, этнос, социокультурный, экстралингвистический, лингвоэтнический, лингвокультурный, радиальное и линейное пространство, пространственно-временное мироощущение, коннотация, семантика.

“Language most shows a man. Speak that I may see thee”
Ben Johnson

Для прояснения обозначенной задачи мы должны исходить из понимания взаимосвязи языка, ментальности и культуры. «Язык неотделим от Человека, его носителя, пользователя, одновременно хозяина и слуги. Человек же неотделим от окружающего его мира, продуктом и пользователем которого он является. Язык отражает этот мир и формирует Человека, а через него – и мир, его окружающий» [1].

Анализ концепта «поле» в таких языках как русский, английский и немецкий предполагает прояснить ту область, как языковую, так и экстралингвистическую, для которой концепт «поле» будет выступать как своего рода подмножество по отношению к множеству. Таким максимально широким по объему понятием, такой всеохватывающей культурообразующей координатой будет являться понятие пространства.

Пространственно-временные представления, являясь, прежде всего фактором социокультурным и даже, скорее, физическим и психо-физиологическим, то есть экстралингвистическим

по своей сути, тем не менее, находят свое объективное выражение в языке, задавая лингвотитическое мироощущение, характерное для данного этноса. Проекция пространственно-временного мироощущения на историко-философский контекст дает возможность выявить диалектическую взаимосвязь мироощущения конкретной культуры (этноса) с характерными для нее пространственно-временными представлениями, поскольку именно они относятся «к тем реалиям, которые издревле определяли смысловое поле человеческого мировосприятия» [2, с. 110]. Более того, взаимное влияние мироощущения конкретного социума и пространственно-временных представлений, имеющих в нем место, определяет характер самого социума и характер, формирование и направление мысли его субъекта. Таким образом, мы можем говорить о взаимной проницаемости социокультурного и лингвокультурного контекстов через посредство ментальных и вербальных механизмов, каковым является культурный концепт. Поэтому для нашего анализа продуктивным явится выявление имманентных данной конкретной культуре смыслов, закрепленных в языке не просто как «чистый» номинативный, терминологически схваченный материал, но как некое субъективное чувство, отраженное в коннотативном наполнении лексического конструкта, в его семантических ассоциациях, в особенностях идиоматического и фразеологического переосмысления, поскольку «в разных языках слова, эквивалентные по номинативному значению, то есть соотносимые с одним и тем же предметом или явлением (кусочком) реальности, могут различаться как принадлежностью к разным стилям, так и позитивными и негативными оттенками и, соответственно, употреблением в речи» [1].

С точки зрения семиотики, язык, как знаковая система, закрепляет за реальностью определенные знаки – языковые единицы, несущие значение. Изначально той реальностью, в которой зарождается, формируется и функционирует культура, является ее пространственная координата, имеющая в ранние эпохи доминирующее значение по отношению ко времени, что напрямую связано со свойством пространства быть понятным, освоенным, сакрализованным, т. е. включенным в наш мир. Освальд Шпенглер писал: «Слово «даль» получает для нас раньше определенное значение, чем слово «будущее» [3, с. 141]. Именно «через материально-предметные операции с первоэлементами ландшафта происходит оформление основных черт социальной психологии» [4, с. 33]. Пространство в разных культурах имеет разную топологию, приобретая, следовательно, разные характеристики. Для земледельческих культур, к которым относится и античная культура, являющаяся истоком всей европейской культуры, характерно воспринимать пространство как статичное, концентрическое. Это так называемое радиальное пространство (*espace rayonnant*). В охотничьих и скотоводческих, кочевых, по сути, культурах, пространство разветвляется линейно, приобретает такие черты времени как динамичность, способность удлиняться или сокращаться. Пространство с такой топологией называется линейным (*espace itinérant*).

Не претендуя в границах данной статьи на подробный культурно-исторический экскурс, отметим, что формирование пространственных представлений в русской и европейской культурах происходило на разных основаниях. Русская культура, вырастающая на границе западных и восточных этнокультурных тенденций, и будучи по сути оседлой, земледельческой, в достаточной мере впитала в себя пространственные представления, характерные для кочевых восточных культур. Европейская же культура восприняла через античность представление о четко обозначенном, ограниченном, упорядоченном пространстве, где даже Космос определяется через «гармоничный распорядок всех заключенных в соответствующие границы осязаемо-наличных отдельных предметов» [3, с. 120]. Исходя из вышесказанного, мы подходим к прояснению следующих вопросов: как подобное восприятие пространства воплотилось в ментальности и, соответственно, языке двух, пожалуй, определяющих этносов Европы – германском (немецком) и выросшем из него англосаксонском? Какую специфику задало русской культуре характерное для кочевых этносов представление о линейном (длящимся, открытым) пространстве?

Связь языка с внеязыковой реальностью осуществляется через слово, его значение. «Значение родного слова ведет в родной мир, в свою картину мира, отраженную языком и навязываемую всем его носителям. Значение иностранного слова ведет, соответственно, в иностранный мир, чужой и чуждый, в чужую и чуждую культуру в самом широком, *антропологическом смысле*

ле этого слова» [1] (курсив наш – Е. П., Г. М.). Пространственное чувство закрепляется в таких понятиях как «земля», «даль», «ширь», «простор», «поле».

Концепт «поле», не будучи обеспеченным слишком высокой номинативной плотностью для описания пространственных отношений, в сравнении, например, с понятиями «даль», или «простор», оказывается, тем не менее взаимосвязанным с основными лингво- и этнокультурными представлениями, к которым стянуты основные смыслы культуры.

Для немецкой культуры таким базовым концептом будет понятие «*ordnung*», которое имплицитно подразумевает организацию, планирование, разграничение, дисциплину. Н.А. Бердяев писал: «Возьмем немца. Шири нет ни вокруг него, ни в нем самом. Он ищет спасения в своей собственной организованной энергии, в напряженной активности. Все должно быть у немца на месте, все распределено. Всюду он видит границы и всюду ставит границы. Немец не может существовать в безграничности, ему чужда и противна славянская безбрежность» [5, с. 328]. Поэтому концепт «поле» в немецкой лингвокультуре ассимилирован с неким четко выстроенным пространством, плацдарм, поле боевых действий; не случайно концепт «война» играет очень важную роль в немецкой языковой картине мира. В самом деле, анализ семантического поля исходного концепта показывает, что весомый объем ФЕ, устойчивых сочетаний и словесных комплексов, ядром которых является концепт «поле», связан с представлениями о военных действиях, походных боевых условиях:

Das Feld – 3. поле сражения;

Im Feld stehen – быть (находиться) в действующей армии (на фронте, на войне);

Ins Feld ziehen – выступить в поход, отправиться на фронт;

Auf dem Feld der Ehre fallen – пасть на поле битвы;

Die Feldbefestigung – полевая фортификация ;

Der Feldzeichen – знамя, штандарт;

Das Feldgrau – (уст.) немецкий солдат-пехотинец [6, с. 309].

Для англосаксонского этноса мировоззренческой единицей, или культуурообразующим «квантом» является, как мы полагаем, принцип игры, соревнования. Пространство англосаксонской культуры – это хорошо тоже организованное, имеющее границы, однако достаточно гибкое пространство игрового поля, что закреплено, в том числе в языке, в качестве четко фиксируемых понятий, клише, поговорок с ядерным семантическим элементом «поле»:

Conquer the field – одержать победу, взять верх в споре

Enter the field – вступить в борьбу, соревнование, вступить в спор

Fair field – игра или борьба на равных условиях, равные условия состязания

Leave somebody a clear field – предоставить кому-то свободу действий

Leave somebody the field – потерпеть поражение в споре, состязании

Out in left field *amer.sl.* – неместный (метафора из игры в бейсбол) [7, с. 508–509].

Для русской лингвокультуры базовым понятием, ассоциируемым с концептом «поле» является понятие «ширь./широта»: ширь русских просторов (широкий – «раздольный», «разгульный», «свободный/вольный»), широта русской души («хлебосольность/щедрость»), широкая неделя («масленица») [8, с. 873]. Вообще для русского менталитета очень характерно наполнять семантически положительными коннотациями понятия, связанные с представлениями о бескрайности, раздолье, шире. Типичным является выражение «жить широко», которое сложно перевести на европейские языки с учетом его коннотативного наполнения. Н. Бердяев писал: «Русская душа пришиблена ширью, она не видит границ... и вот духовная энергия русского человека ушла внутрь, в созерцание, в душевность... Широк русский человек, как русские поля, славянский хаос бушует в нем» [9, с. 61].

Само слово «поле» определяется, прежде всего, как «простор»: «поле» – простор за городом, селением, обширная равнина [8, с. 646]. Семантическая ассоциированность со словом «простор» позволяет через дефиницию последнего раскрыть вторичный ряд ассоциаций: «простор» – простое, пустое, пространство, но также свобода, воля, раздолье («выйти на простор

/ разгуляться на просторе»). Если вспомнить, наши начальные рассуждения о восприятии русской культурой первичных пространственно-временных представлений кочевых племен, где пространство и время определяют друг друга, то можно выявить интересный семантический особенность концепта «простор», а именно: слово, изначально и первично определяющее пространственную характеристику, в русском языке соотносит-

ся и со временем. «Простор» – досуг, свободное, праздное время [8, с. 682].

Таким образом, концепт «поле», отражающий пространственные отношения, посредством своих языковых реализаций, оказывается взаимосвязанным с основными лингво- и этнокультурными представлениями, с этнокультурной спецификой русского и европейских этносов (немецкого и англосаксонского).

Библиографический список

1. *Стилистические коннотации*. Available at: <http://www.studfiles.net/preview/5457911/page:12/>
2. Гайденко П.П. *Время и вечность: парадоксы континуума. Вопросы философии*. 2000; № 6: 110 – 136.
3. Шпенглер О. *Закат Европы*. Новосибирск, 1993.
4. Емельянов В.В. *Древний Шумер*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2003.
5. Бердяев Н. *Судьба России: Сочинения*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1998.
6. *Большой немецко-русский словарь*. Москва: Рус. яз., 2002.
7. *Большой англо-русский словарь*. В двух томах. Том 1. Москва: «Сов. Энциклопедия», 1972: 508 – 509.
8. Даль В. И. *Иллюстрированный толковый словарь русского языка*. Москва, 2007: 646 – 873.
9. Бердяев Н. *Судьба России*. Москва, 1990.

References

1. *Stylisticheskie konnotacii*. Available at: <http://www.studfiles.net/preview/5457911/page:12/>
2. Gajdenko P.P. *Vremya i vechnost': paradoksy kontinuumu. Voprosy filosofii*. 2000; № 6: 110 – 136.
3. Shpengler O. *Zakat Evropy*. Novosibirsk, 1993.
4. Emel'yanov V.V. *Drevnij Shumer*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2003.
5. Berdyayev N. *Sud'ba Rossii: Sochineniya*. Moskva: `EKSMO-Press, 1998.
6. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar'*. Moskva: Rus. yaz., 2002.
7. *Bol'shoj anglo-russkij slovar'*. V dvuh tomah. Tom 1. Moskva: «Sov. `Enciklopediya», 1972: 508 – 509.
8. Dal' V. I. *Illyustrirovannyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2007: 646 – 873.
9. Berdyayev N. *Sud'ba Rossii*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 81.373.211.5

Polevaya A. Yu., *postgraduate, Department of History of Russian and Slavic Linguistics, Institute of Philology and Journalistic, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: polevaya.alex@gmail.com*

TO THE QUESTION OF THE NOMINATION OF HODONYMICAL OBJECTS. The paper studies principles of nomination of urban objects on the example of the Nizhny Novgorod hodonyms. The author considers hodonyms as a system, analyzes their features, classifies and distinguishes lexical-thematic groups. The study uses descriptive, quantitative and comparative methods. The analysis of the data obtained in the course of the study allows to state that the hodonyms of Nizhny Novgorod are one of the most important sources of information about the spiritual culture of the city's inhabitants, their worldview and history, allows to conclude that the city is essentially an ethnic characteristic (polyethnicity, developed industry) and define a system of value orientations this or that people, revealing the features of the world outlook and being a kind of reference point in the knowledge of the environment. The article deals not only with the city's annual system, but also with its subsystems. An analysis of the urban-lexical vocabulary of each of the eight districts of Nizhny Novgorod is carried out, and the binary opposition of the Nagornaya and Zarechnaya parts of the city is considered by the hodonymical point of view. This approach assumes a deeper analysis of the principles of the nomination of urbanonyms and the whole hodonymical system. The reliability of the conclusions of the research is ensured by attracting wide practical material, by focusing on the tradition of naming the title, and by correlating the results with existing facts.

Key words: *hodonym, hodonymical system, hodonymical subsystem, urbanonym, microtoponym, lexical-thematic group, nomination, Nizhny Novgorod.*

А.Ю. Полевая, аспирант каф. истории русского языка и славянского языкознания ИФИЖ, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: polevaya.alex@gmail.com

К ВОПРОСУ О НОМИНАЦИИ ГОДОНИМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Статья посвящена исследованию принципов номинации урбанонимических объектов на примере годонимов Нижнего Новгорода. Автор рассматривает годонимы как систему, анализирует их особенности, классифицирует и выделяет лексико-тематические группы. В исследовании применяются описательный, количественный и сопоставительный методы. Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволяет утверждать, что нижегородские годонимы являются одним из важнейших источников информации о духовной культуре жителей города, об их мировоззрении и истории, позволяет сделать вывод о сущностной характеристике города (полиэтничность, развитая промышленность) и определить систему ценностных ориентаций того или иного народа, раскрывающую особенности мировоззрения и являющуюся своеобразным ориентиром в познании окружающей среды. В статье рассматривается не только годонимическая система всего города, но и его подсистемы. Проводится анализ урбанонимической лексики каждого из восьми районов Нижнего Новгорода, а также в годонимическом плане рассматривается бинарная оппозиция Нагорной и Заречной частей города. Такой подход предполагает более глубокий анализ принципов номинации урбанонимов города и годонимической системы в целом. Достоверность выводов исследования обеспечивается привлечением широкого практического материала, ориентацией на традицию в присвоении названия, а также соотносением полученных результатов с уже существующими фактами.

Ключевые слова: *годоним, годонимическая система, годонимическая подсистема, урбаноним, микропоним, лексико-тематическая группа, номинация, Нижний Новгород.*

В настоящее время в научных исследованиях разных направлений можно заметить возрастающий интерес к ономастической науке и к ее частным разделам. Изучение имен собственных – одна из первостепенных задач, поскольку они являются неотъемлемой частью любого национального языка.

Данная статья ставит своей целью выявление принципов номинации географических объектов на примере системы названий микропонимов – в частности, годонимов. Годоним – это вид урбанонима (урбонима), наименование «любого линейного географического объекта в городе, в т.ч. улицы, переулка, шоссе,

проспекта, бульвара, проезда, набережной, съезда, тупика» [1, с. 52]. Совокупность топонимов образует систему в структурном, семантическом, культурном, историческом и других аспектах, что позволяет исследовать топонимы, выявляя общие закономерности их становления и развития всей топонимической системы. Топонимическая система – это определенным образом организованная совокупность топонимов данного этноса для данного времени на данной территории. Определение выведено по образцу термина «топонимическая система», данного в «Словаре русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской: «Топонимическая система – это определенным образом организованная совокупность топонимов данного этноса для данного времени на данной территории. Топонимическая система включает инвентарь образующих средств, оппозиции этих образующих средств и территорию, на которой эти образующие средства реализуются, то есть это территориальная система в первую очередь» [1, с. 147]. Таким образом топонимическую систему можно назвать топонимической микросистемой, то есть «системой микротопонимов одного поселения» [1, с. 147]. Подобные системы могут и должны существовать «... хотя бы потому, что каждая территория имеет много названий, и они должны быть как-то упорядочены, как-то организованы и согласованы между собой, чтобы иметь возможность выполнять свои функции» [2, с. 50].

Система топонимов строго территориальна, поэтому актуальным является анализ характерных черт изучаемой местности и их влияния на номинационные особенности того или иного региона. Вместе с тем есть все основания говорить о сходстве топонимических систем разных городов Российской Федерации (да и других стран). Данное качество подметил профессор Е.М. Поспелов, указывая на общность в структуре номинации городов России: «В размещении названий на территории городов наблюдается определенное единообразие, что позволяет говорить о существовании некоторой общей модели, по которой строятся топонимические системы наших городов» [3]. Рассматривая закономерности функционирования этой модели, Е.М. Поспелов выделяет несколько основополагающих требований, которые,

как правило, предъявляются как ко всей системе топонимов, так и к отдельным ее компонентам. Это «соответствие времени в политическом и идеологическом отношении, грамматическая правильность, удобство использования и мотивированность названий» [3].

В статье проанализирована модель топонимической системы на примере микротопонимов города Нижнего Новгорода. Нижегородские топонимы довольно разнообразны и связаны с очень широким кругом понятий. Однако анализ выявленных номинаций позволяет их систематизировать и объединить в определенные лексико-тематические группы. Такое деление помогает создать языковой портрет города и сделать выводы о том, какие исторические события, персонажи, реалии отразились в памяти города и горожан. В топонимических исследованиях используется несколько универсальных типологий, что, как представляется, связано с отсутствием единообразия в подходе к классификации урбанонимов. Заслуживающей внимание, к примеру, является типология Ю.А. Качалковой, представленной в статье «Из истории урбанонимии Екатеринбурга» [4, с. 93 – 96]. Исследователь выделяет топонимы, образованные от антропонимов, профессии жителей, отражающие характерные особенности рельефа местности, географическое пространство, указывающие на социальную принадлежность горожан, культовые сооружения, памятные даты, условно-символические наименования, мемориальные и дескриптивные урбанонимы. Однако классификация нижегородских топонимов опирается на типологию, предложенную Т.В. Шмелёвой, более универсальную, на наш взгляд [5, с. 33 – 37]. В соответствии с данной классификацией в системе топонимов Нижнего Новгорода можно выделить 11 лексических групп, в основе которых достаточно широкий круг лексики (см. табл. 1).

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что нижегородские топонимы являются одним из важнейших источников информации о духовной культуре жителей города, об их мировоззрении и истории. В лексических единицах языка (в данном случае в топонимах) всегда заключается богатая информация о системе ценностных ориентаций того или иного народа, раскры-

Таблица 1

Лексические группы топонимов Нижнего Новгорода

<i>Лексические группы</i>	<i>Количество топонимов</i>	<i>Примеры топонимов</i>
Топонимы – антропонимические образования	431 (33%)	Улица Минаина, улица Генкиной, проспект Бусыгина;
Наименования с локативной семантикой	287 (22%)	Улица Тверская, Московское шоссе, улица Болдинская;
Названия, характеризующие те или иные собственные качества объекта. Сюда же относятся наименования объектов, образованные от лексики с положительной, позитивной коннотацией	150 (11%)	Улица Прямая, улица Безлесная, улица Лучистая, переулок Урожайный;
Топонимы, связанные с историческими событиями разных эпох.	109 (8%)	Улица Республиканская, улица Партизанская, улица Страж революции;
Топонимы, связанные с названием предметов, веществ, материалов, обусловленных производственной жизнью города	108 (8%)	Улица Абразивная, улица Дизельная, улица Наждачная;
Топонимы, в основе которых наименования людей по профессии, роду деятельности, национальности, общественным ролям, а также группы лиц	81 (6%)	Улица Малая Ямская, улица Депутатов, проспект Кораблестроителей; улица Артельная;
Названия улиц, в которых нашло своё отражение отношение к тем или иным городским объектам, существующим в настоящее время или существовавшим ранее	74 (6%)	Улица Вокзальная, улица Телеграфная, переулок Университетский;
Наименования, описывающие рельеф местности	33 (2%)	Улица Канавная, улица Овражная, улица Ровная;
Топонимы, имеющие пространственную семантику	30 (2%)	Улица Заболотная, улица Верхняя, улица Северо-Восточная;
Топонимы, имеющие временную семантику	16 (1%)	Улица Весенняя, Осенний проезд, переулок Январский;
Топонимы, в основу которых были положены названия храмов (агиотопонимы)	11 (1%)	Улица Алексеевская, улица Большая Печёрская, улица Большая Покровская, улица Варварская [6].

Всего: 1330 (100%)

вающая особенности мировоззрения и являющаяся своеобразным ориентиром в познании окружающей среды. Помимо прочего, следует отметить, что Нижний Новгород – полиэтничный и промышленный город, эти факты также оказали влияние на городскую номинацию.

Опираясь на данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод, что нижегородская топонимия в соответствии с принципами номинации охватывает достаточно широкий круг лексики, включающий как общеупотребительные наименования, так и профессиональные. Наиболее полно в названиях улиц Нижнего Новгорода представлены антропонимические и оттопонимические топонимы. Включение в нижегородскую топонимию большого числа урбанонимов, произошедших от антропонимов, на наш взгляд, показывает значимость для нижегородцев увековечивания памяти людей, деятельность которых связана с городом и страной. Наличие большого числа оттопонимических топонимов сообщает о времени их возникновения (такой принцип номинации становится особенно актуальным во времена советской власти) и, как следствие, свидетельствует об идеологической подоплеке таких названий, связанной с проводимой в стране политикой формирования дружественного отношения к республикам, входившим в состав СССР, и их жителям – *улица Узбекская, улица Молдавская, Туркменский переулок* [6]. Топонимов, связанных с производственной жизнью города, в Нижнем Новгороде также достаточно много. Это объясняется высокой концентрацией стабильно работающих промышленных и научных предприятий. Изучение топонимической системы на материале, ограниченном территорией города Нижнего Новгорода, демонстрирует наличие строгой системности, которая выявляется на базе единства семантических особенностей топонимов.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод, что топонимия Нижнего Новгорода, действительно, представляет собой систему, одним из признаков которой является территориальная ограниченность. Однако Нижний Новгород, как и любой крупный город, имеет внутреннее территориальное деление на 8 районов: Нижегородский, Советский, Приокский, Канавинский, Сормовский, Московский, Ленинский, Автозаводский. Кроме того, благодаря своему географическому расположению, в городе наблюдается так называемая бинарная оппозиция: река Ока делит Нижний Новгород на две части: верхнюю (Нагорную) и нижнюю (Заречную). Таким образом, в единой системе нижегородских топонимов можно выделить топонимические подсистемы по принципу географического (верхняя и нижняя часть города) и административно-территориального (районы) деления. Такой подход предполагает более глубокий анализ принципов номинации урбанонимов города и топонимической системы в целом.

Количественные данные о функционировании топонимов в различных районах города (с опорой на лексико-тематическую классификацию, представленную в таблице 1) позволяют выделить характерные особенности топонимических подсистем. В целом, процентное соотношение урбанонимов, относящихся к означенным лексико-тематическим группам по районам Нижнего Новгорода, совпадает с общегородской ситуацией, но были выявлены и характерные отличия. Так, топонимы, образованные от антропонимической лексики (*улица Красина, улица Котовского, улица Ивана Романова*) [6], преобладают во всех районах, кроме Приокского и Канавинского, в которых лидирующую позицию занимают топонимы с семантикой локатива (*улица Кузбасская, улица Новосибирская, улица Уральская*) [6], а группа урбанонимов, образованных от антропонимов, занимает вторую строку при количественном подсчете. В Советском, Ленинском, Московском и Автозаводском районах ситуация обратная – там топонимы, образованные от локативов, занимают вторую позицию. Такое соотношение, на наш взгляд, указывает, во-первых, на время появления этих улиц на карте города (советская эпоха, характеризующаяся активным расширением городов, застройкой новых районов и повсеместной глобализацией) и, во-вторых, на значимость в сознании жителей города культурных, исторических и научных традиций, преемственности поколений и дружественного отношения к другим странам и национальностям, что оказало влияние на возникновение столь широкого пласта оттопонимических топонимов.

Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва, 1988: 52.
2. Долгачев И.Г. *Язык земли родного края*. Волгоград, 1989.
3. Поспелов Е.М. *Туристу о географических названиях*. Москва: Профиздат, 1990.

Следует отметить тот факт, что Нижний Новгород не сразу сформировался в том виде, каким он предстает сейчас. Историческую часть города во главе с Нижегородским Кремлем окружали деревни и поселения, которые со временем вошли в состав города (Кузнечиха, Лапшиха, Сормово, Канавино, Гордеевка и другие). На месте этих деревень выросли современные микрорайоны. Часть города является детищем советской эпохи с соответствующими принципами номинации, отражающими идеологическую направленность. В связи с этим наблюдаются отличия между отдельными районами, связанные с доминирующим принципом номинации. Так, в топонимических подсистемах Нижегородского и Сормовского районов вторую (в процентном отношении) строку после наименований, образованных от антропонимической лексики, занимают топонимы, представляющие собой характеристику самих улиц, функционирующие в качестве прилагательных в форме именительного падежа (*улица Студеная, переулок Холодный, улица Узкая*) [6]. Такое положение, по-видимому, связано с древнейшим принципом номинации – важности для жителей отражения окружающего мира, в том числе в урбанонимической лексике. Наличие топонимов с указанной семантикой объясняется тем, что Нижегородский район представляет собой исторический центр города, древнейшее поселение, а на месте Сормовского района ранее располагалось крупное село Сормово (первое летописное упоминание относится к 1542 году), присоединенное к городу в 1928 году.

Примечательным также является тот факт, что большое количество топонимов-локативов обнаружено в районах, по которым пролегают важнейшие магистрали, ведущие из Нижнего Новгорода по направлению к крупным городам, которые и дают названия означенным магистралям: *Московское шоссе* в Московском районе, *Казанское шоссе* в Нижегородском районе. Поэтому же принципу получило свое название *Сормовское шоссе* [6]. Одна из важнейших магистралей города, связывающая собой все три района Нагорной части города (*проспект Гагарина*), в прошлом носила название, созданное по тому же принципу: *Арзамасское шоссе* (ранее *Мызинское, Ворошиловское шоссе*) [6].

Достоинством внимания фактом представляется наличие топонимов, получивших свое название в честь храмов, только в исторической части города – Нижегородском районе. Это *улицы Рождественская, Варварская, Большая Покровская, Алексеевская* [6] и так далее. Следует отметить, что раньше количество агитопонимов в Нижегородском районе было значительно больше, но в XX веке улицы были переименованы по идеологическим соображениям. К примеру, *переулок Вахитова* – это бывший *Малый Ильинский съезд*, а ранее – *Троицкий переулок, улица Володарского – бывшая улица Петропавловская; переулок Грибоедова* – это бывший *Всесвятский переулок; Почтовый съезд* ранее носил название *Успенский съезд* [6] и т. д. В остальных районах (в современном их виде) агитопонимы не представлены, но в Сормовском районе в *улицу Баррикад* была переименована *улица Александров-Невская*, получившая свое название в честь одноименного храма, расположенного на ней [6].

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что топонимические подсистемы каждого из районов Нижнего Новгорода обладают некоторыми различиями с единой системой урбанонимов города. Эти различия, как представляется, обусловлены историей города и страны, а также временем его бурного развития, пришедшегося на XX век. Основное отличие, которое можно выявить при условном разграничении топонимической системы города на подсистемы Нагорной и Заречной его частей, прежде всего, с историей самого города. Разное время возникновения и формирования районов в Нагорной и Заречной частях города наглядно демонстрируют историческую перспективу развития Нижнего Новгорода, чутко реагирующую на изменения в общественной жизни страны и жителей.

Таким образом, можно заключить, что территориальная ограниченность позволяет выделять топонимические подсистемы в каждом отдельном районе города, в верхней и нижней его части, при этом каждая подсистема обладает индивидуальными чертами. Единство этих топонимических подсистем составляет топонимическую систему Нижнего Новгорода.

4. Качалкова Ю.А. Из истории урбанонимии Екатеринбурга. *Филологический класс*. 2013; 2 (32): 93 – 96.
5. Шмельёва Т.В. Современная годонимия: семантика и семиотика. *Лингвистическое краеведение: межвузовский сборник научных трудов*. Пермь, 1991: 33 – 37.
6. *Улицы города Горького*. Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1983.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva, 1988: 52.
2. Dolgachev I.G. *Yazyk zemli rodnogo kraya*. Volgograd, 1989.
3. Pospelov E.M. *Turistu o geograficheskikh nazvaniyah*. Moskva: Profizdat, 1990.
4. Kachalkova Yu.A. Iz istorii urbanonimii Ekaterinburga. *Filologicheskij klass*. 2013; 2 (32): 93 – 96.
5. Shmeleva T.V. Sovremennaya godonimiya: semantika i semiotika. *Lingvisticheskoe kraevedenie: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Perm', 1991: 33 – 37.
6. *Ulicy goroda Gor'kogo*. Gor'kij: Volgo-Vyatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1983.

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 811.512.141

Samsitova L.Kh., Professor, Doctor of Sciences (Philology), Dean of Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: luiza_sam@mail.ru

Izhbaeva G.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Bashkir Language and Methods of Teaching, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia) E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru

Shafikova R.R., postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia), E-mail: rshafikova@mail.ru

Samsitova R.I., student, Institute of Philological Education and Intercultural Communications, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmullah (Ufa, Russia) E-mail: rsamsitova@mail.ru

SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "LAW" IN THE NOVEL OF F.M. DOSTOEVSKY "CRIME AND PUNISHMENT". As the title implies the article describes the relevance of the study of structural and semantic level of the concept "law" and the lexical-semantic structure of cognitive legal concepts "crime", "punishment", "court", "truth", "lie" in the novel of F.M. Dostoyevsky "Crime and Punishment". The article uses conceptual analysis, component analysis, used to synchronously describe of the meaning of legal lexemes, which are included in the periphery of the concepts "law". Similarly, authors turn to the cognitive approach, which allows us to identify the knowledge that is behind lexical units. In the article authors give the most detailed analysis of the lexical-semantic structure of the main concept of "law", systematize concepts that are in the periphery: "crime", "punishment", "truth", "lie", "court", consider concepts defining the idea, the nature of the crime, the moral and moral beliefs of the protagonist. It is concluded that the lexical-semantic structure of the work of F.M. Dostoevsky "Crime and Punishment" is realized through legal concepts and that content of the novel helps to reader to reveal the figure, character, inward of each hero of the novel. The obtained analysis of the results of the study of the concepts helped to reveal the moral and psychological problem of the heroes, connected with the emotional state, the inward of the adolescent, and the person as a whole. The results of the work can be applied in teaching literature lessons in schools, secondary special and higher educational institutions, as well as in reading special courses on linguistic and cultural studies, linguodidactics, cognitive linguistics and culturology.

Key words: concept, crime, punishment, lie, truth, prison, truth, semantic field.

Л.Х. Самситова, д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: luiza_sam@mail.ru

Г.Р. Ижбаева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. башкирского языка и методики его преподавания, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru

Р.Р. Шафикова, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rshafikova@mail.ru

Р.И. Самситова, студент Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: rsamsitova@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЗАКОН» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

В статье обоснована актуальность изучения структурно-смыслового уровня концепта «закон» и лексико-семантической структуры когнитивных юридических концептов «преступление», «наказание», «суд», «правда», «ложь» в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». В статье используется концептуальный анализ, компонентный анализ, используемый для синхронного описания значения юридических лексем, входящих в периферию концептов «закон». Авторы обращаются к когнитивному подходу, который позволяет выявить те знания, которые стоят за лексическими единицами. В статье авторы дают наиболее развернутый анализ лексико-семантической структуры базового концепта «закон», систематизируют концепты, находящиеся в периферии: «преступление», «наказание», «правда», «ложь», «суд», рассматривают концепты определяющие идею, мотив, характер преступления, морально-нравственные убеждения главного героя. Делается вывод о том, что содержание произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» реализуется через юридические концепты, которые помогают читателю раскрыть образ, характер, внутренний мир каждого героя романа. Полученный анализ результатов исследования концептов способствовал выявлению нравственно-психологической проблемы героев романа, связанные с психо-эмоциональным состоянием, внутренним миром подростка, человека в целом. Результаты работы могут быть применены при преподавании языка, литературы в общеобразовательных организациях, средних специальных и высших учебных заведениях, а также при чтении специальных курсов по лингвокультурологии, лингводидактике, когнитивной лингвистике и культурологии.

Ключевые слова: концепт, преступление, наказание, ложь, правда, тюрьма, истина, семантическое поле.

«Преступление и наказание», история создания которого длилась почти 7 лет, является одним из самых известных романов Федора Достоевского, как в России, так и за ее пределами.

Классик русской литературы через свое произведение раскрылся как талантливый психолог и знаток человеческих душ. Все его произведения глубоко психологичны, показывают изнанку чело-

веческой души и саму жизнь такой, какая она есть в действительности. Произведение «Преступление и наказание» – наиболее яркий тому пример.

Достоевский в своем письме в редакцию «Русский вестник» пишет: «Это – психологический отчет одного преступления [1, с. 584]. Божия правда, земной закон берет свое, и он кончает тем, что принужден сам на себя донести [1, с. 585]. В повести моей есть, кроме того, намек на ту мысль, что налагаемое юридическое наказание за преступление гораздо меньше устрашает преступника, чем думают законодатели, отчасти и потому, что он и сам его нравственно требует [1, с. 585].

Проблема изучения концепта является одним из приоритетных направлений в лингвокультурологических и когнитивных исследованиях и встречается в работах не только языковедов, лингвистов, но и психологов, философов и логиков. Из отечественных ученых огромный вклад в изучение концептов внесли Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, М.В. Зайнуллин, А.А. Залевская, Р.Р. Замалетдинов, Е.С. Кубрякова, Э.М. Медникова, Л.Х. Самситова, Л.Г. Саяхова, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин и т.д.

Определение концепта наиболее ясно раскрывает Ю.С. Степанов: «Концепт существует в ментальном мире человека не в виде четких понятий, а как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, который сопровождает слово», но «в отличие от понятий, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений». Понятие образует наиболее стабильный пласт концепта, представляющего собой обобщенное абстрагированное знание, общее для всего этноязыкового коллектива [2, с. 55].

Основные исходные концепты «преступление», «наказание», «суд», «право», «закон» в тексте романа реализуются на различных структурно-смысловых уровнях.

Тема и идея произведения «Преступление и наказание» раскрывается через прямые маркеры концептов «преступление» и «наказание». Контекстуальное проявление концептов на уровне периферийных элементов, наблюдается через сопоставление подконцептов «суд», «правда» – «ложь», «обвинение» – «оправдание».

Образ, характер, внутренний мир каждого героя раскрывается именно через его индивидуальное отношение к данному преступлению, которое в совокупности формирует языковую картину мира каждого.

Центральным героем романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» является студент юридического факультета Родион Раскольников. Причиной совершенного им преступления является безысходность его собственного положения. Бедность и унижения, бедствия близких и родных Раскольникова усиливают его протест. Тем не менее, в начале он сам своей идеи боялся, даже боялся думать об этом, хочет прогнать свои «злые мысли»: «*Боже, воскликнул он, да неужели ж, неужели я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размажу ей череп... буду скользить по липкой, теплой крови, взламывать замок, красть и дрожать, прятаться, весь златый кровью... с топором... Господи, неужели*». Он дрожал как лист, говоря это [1, с. 64]; *Господи, покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой... мечты моей!* [2, с. 64]; *Не бледен ли я... очень... не в особенном ли я волнении... не подождат ли еще... пока сердце перестанет?* [1, с. 79]; *А тела своего он почти не чувствовал на себе...* [1, с. 80]; *Он чувствовал, что теряет* [2, с. 80]; *Не в силах ни рассудить, ни себя защитить* [1, с. 86].

Затем он все так и решается: *Дело надо сделать топором* [1, с. 74]. *Несмотря на всю мучительную борьбу свою, он никогда ни на одно мновение не мог уверовать в исполнимость своих замыслов, во все это время* [1, с. 74]. *Сам же преступник, почти всякий, в момент преступления подвергается к какому то уладку воли и рассудка, сменяемых, напротив того, детским феноменальным легкомыслием, и именно в тот момент, когда наиболее необходимы рассудок и осторожность* [1, с. 76].

Следует дать особое место лестнице, которая ведет именно вниз и стоит обратить внимание на то, что количество ступеней роковое число «13»: «*стал сходить вниз свои тринадцать ступеней*» [1, с. 74].

Существенно важная причина, толкнувшая Раскольникова на преступление – это его теория, философская идея, которая оправдывает его преступление: можно ли, преступив законы общества, враждебного человеку, прийти к счастью?

Таким образом, совершается убийство «по теории». После претворения в жизнь «теории», то есть совершения преступления, начинаются мучительные страдания, внутренний мир главного героя продолжает бороться, он не находит себе места и не ищет оправдания: ... *нагаал и наподличал. Как мерзко лебезил и заигрывал...* [1, с. 113]; *Звериная хитрость* [1, с. 125]; *Бред ли это или взаправду?* [1, с. 130].

Наиболее полная реализация концептов «преступление», «убийство», «ложь», «право» в морально-психологическом плане, происходит через рассказ Раскольникова Соне Мармеладовой: «...я *захотел осмелиться, и убил... я только осмелиться захотел. Соня, вот вся причина*» [1, с. 425]; «*Я ведь и сам знаю, что меня черт тащи* [1, с. 425]; *И неужели ты думаешь, что я как дурак пошел, очертя голову! Я пошел как умник, и это-то меня и саувило...* Начал себя спрашивать и допрашивать: *имею ль я право власть иметь?* [1, с. 425]; «*Я захотел, Соня, убить без казуистики, убить для себя, для себя одного*» [1, с. 426]; «*Я лгать не хотел в этом даже себе.... И не деньги мне нужны были... Может быть, тою же дорогой идя, я уже никогда более не повторил бы убийства*» [1, с. 426]; «*Мне нужно было узнать тогда, вошь ли я, как все, или человек?... Смогу ли я переступить или не смогу! Теарь ли я дрожащая или право имею...*» [1, с. 426]; *Я хотел тебе только одно доказать: что черт то меня тогда потащил, а уж после того объяснил, что не имел я права туда ходить, потому что я такая же точно вошь, как и все!* [1, с. 426]; *Слушай, когда я тогда к этой старухе ходил, я только попробовать сходил* [1, с. 426]; *Да ведь как убил то? Разве так убивают? Разве так идут убивать, как я тогда шел? Я тебе когданибудь расскажу как я шел... разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку! Тут так-таки разом и ухлопал себя, навеки! А старушонку эту черт убил, а не я...* [1, с. 426]; *Довольно, довольно стр.* [1, с. 427]; *И что я скажу: что убил, а денег взять не посмел, под камень спрятал?* [1, с. 427]. *Я еще человек... но поторопился себя осудить..* [1, с. 428]; *Нет у них настоящих улик* [1, с. 428]. *Нельзя упечь человека..* [1, с. 428]; *Может в каторге действительно лучше, подумалось ему* [1, с. 432].

После чистосердечного откровения Раскольникова, «*Соня поняла, что этот мрачный катехизис стал его верой и законом*» [1, с. 425].

Радион Романович Раскольников полностью признает свою вину: *Винюват! Мой грех! Я убивец!* [1, с. 357]; *Показание сдаю* [1, с. 357]. Более того в своей явке с повинною... в чистосердечном раскаянии [1, с. 543] Раскольников рассказывает все детально, без смягчений обстоятельств: «*Это я убил тогда старуху-чиновницу и сестру ее Лизвету топором и ограбил*» [1, с. 540]. *Преступник не хотел оправдываться, но даже извлял желание еще более обвинить себя.* О как бы счастлив он был, если бы мог сам обвинить себя! Он бы снес тогда все, даже стыд и позор. Но он строго судил себя, и ожесточенная его совесть не нашла никакой особенно ужасной вины в его прошедшем, кроме разве простого промаху, который со всяким мог случиться. Он стыдился именно того, что он, Раскольников, погиб так слепо, безнадежно, глухо и глупо, по какому то приговору слепой судьбы, и должен смириться и покориться пред «бессмыслицей» какого то приговора, если хочет сколько хочет успокоить себя [1, с. 550]. «Тем, что он – злодеяние. Что значит слово злодеяние? Совесть моя спокойна. Конечно, сделано уголовное преступление, конечно, нарушена буква закона и пролита кровь, ну и возьмите за букву закона мою голову... и довольно! Конечно, в таком случае даже многие благодетели человечества, не наследовавшие власти, а сами его захватившие, должны бы были быть казнены при самых первых своих шагах. Но те люди вынесли свои шаги, и потому они правы, а я не вынес, и, стало быть, я не имел право разрешить себе этот шаг» [1, с. 551]. «Вот в чем одном он признавал свое преступление: только в том, что не вынес его и сделал явку с повинною. Он страдал тоже от мысли: *зачем он тогда себя не убил?* Зачем он тогда стоял тогда над рекой и предпочел явку с повинною? Неужели такая сила в этом желании жить и так трудно одолеть его [1, с. 552].

Будучи заключенным Раскольников много размышляет о произошедших событиях и находит во всем этом иной смысл, умиротворение и покой: «*Всё! Даже преступление его, даже приговор и ссылка казались ему теперь, в первом порыве, каким-то внешним, странным, как бы даже и не с ним случившим-*

ся фактом» [1, с. 557]. Аналогичное его душевное состояние было и в начале всех событий: «Торжество самосохранения, спасение от давившей опасности – вот что наполняло в эту минуту его существо, без предвидения, без анализа, без будущих заадаиваний и отгадываний, без сомнений и без впросов» [1, с. 101].

Тюремные заключенные также недоумевали, как такой молодой человек как Раскольников смог совершить такое тяжкое преступление: «Ты барин! Тебе ли было с топором ходить; не барское вовсе дело» [1, с. 553].

Друг Раскольникова, товарищ по институту Разумихин, рассуждает о данном преступлении совсем иначе, по-философски: «Какая смелость! Какая решимость!» [1, с. 153]; «Неловкий, неопытный, и, наверное, это был первый шаг!» [1, с. 153]; «И ограбить то не умел, только и сумел, что убить» [1, с. 154]; «Первый шаг, говорю тебе, первый шаг» [1, с. 154]. **Обокрасть не сумел, не выдержал, по делу видно** [1, с. 167].

Зарождение идеи преступления, ее развитие, обдумывание, план и в результате претворение в реальность своего замысла можно рассмотреть в хронологической линии как постепенное формирование видения, картины мира главного героя, на формирование которого влияет непосредственно окружающие люди и обстоятельства. В самом начале один незнакомый студент совершенно случайно «начинает сообщать разные подробности» про процентщицу Алену Ивановну: «убил и ограбил, без всякого зазору совести» [1, с. 69]. «Убей ее и возьми ее деньги, с тем что бы с их помощью посвятить потом чтобы себя на служение всему человечеству и общему делу: ... не заглядится ли одно крошечное преступленье ты тысячами добрых дел?» [1, с. 70]. **Одна смерть и сто жизней взамен** [1, с. 70]. После слов студента у Раскольникова зарождается идея, обдумывание – план, моральная подготовка: себя **мучил** [1, с. 65], «пошел делать эту «пробу» [1, с. 65], (старуха) «останется дома одна» [1, с. 67], **ни о чем он не рассуждал** [1, с. 67], **стал суеверен** [1, с. 67], **готовится покушение** [1, с. 67]. **Ноги его дрожали** [1, с. 96], **нервная дрожь** [1, с. 361].

Главный герой сам характеризует данное преступление исходя из своих морально-нравственных убеждений: «Это **подло, гадко, низко, низко**. Замысел... с большею точностию и с наименьшим риском, без всяких опасных **расспросов и разыскиваний**» [1, с. 67].

Ф.М. Достоевский концепт «преступление» передает через разные периферийные лексемы, близкие по значению концепты: «Зародыш своей мысли» [1, с. 71]. «Какое то **предопределение, указание**» [1, с. 71]. «Болезненный **переворот**» [1, с. 74]. **Задуманное им – не преступление** [1, с. 76]. **Совсем неожиданного убийства** [1, с. 85]. **Положительное обвинение** [1, с. 361]. **Ничтожное обстоятельство**. [1, с. 363]. **Проклятое дело** [1, с. 351]. **Страшная неведомая катастрофа (раскрытие убийства)** [1, с. 345].

Также в произведении отведено особое значение описанию концептосферы процесса, мотива и характера преступления: **С топорами, с кровью, со злодейской хитростью, осторожностью, грабежом... тотчас же убили**. [1, с. 143]. Хотелось бы **следствие, так сказать, математически ясное представить, хотелось бы такую улику достать, что бы на дважды два – четыре походило**. 343. **Частный-то случай ipso facto – то и солжет отлично, нахитрейшим манером...** [1, с. 343]. **Страшная идея убийства** [1, с. 419]. **Чтоб ограбить, а сами ничего не взяли... а убили, чтоб ограбить** [1, с. 419]. Да неужель, неужель это все **взаправду** [1, с. 420]!

Концепты, описывающие психологическо-нравственную сторону совершенного преступления, также не дают конкретного и четкого определения читателям: **Никаких фактов, кроме психологии, которая о двух концах, ничего положительного** [1, с. 363], **по психологическим только данным можно показать, как на истинный след поладать должно** [1, с. 138], **юридические формы глубокомысленно-психологические приемы то наши крайне смешны** [1, с. 342].

Как известно, одним из действительных средств усиления смысла текста, его экспрессии, аранжировки является повтор. Автор его использует для придачи особого пафоса: **Дело ясное,**

дело ясное [1, с. 108]; **Обыск, обыск, сейчас обыск**. [1, с. 109]; **Беда! Беда! Опять проговорюсь** [1, с. 338]; **Почему, почему, почему я так наверное решил?** [1, с. 77]; **Бежать.. скорее бежать, непременно, непременно бежать** [1, с. 130].

Периферия основного концепта «преступление» богата как антипараллельными (перекрестными), так и синонимичными концептами:

«Совесть»: **Долг и совесть** [1, с. 70], **никакой справедливости** [1, с. 71], **нелепости, чудовищности и невозможности** [1, с. 74], **справедливо, как арифметика** [1, с. 64], ... **нравственность? И, так сказать, правила** [1, с. 155], **нет у него более ни свободы рассудка, ни воли** [1, с. 67];

«Казнь»: **ведут на казнь** [1, с. 78], **казнь наступает** [1, с. 93], **освободят** [1, с. 107], **свобода, свобода!** [1, с. 65], **помилуйте, капитан**, [1, с. 104], **партия арестантов** [1, с. 546], **каторжная жизнь** [1, с. 548], **под замок!** [1, с. 170], **выпустили его из под пытки** [1, с. 146].

«Суд»: **Такая улика** [1, с. 93], **судебный свидетель**. [1, с. 83], **полиция** [1, с. 95], **обыск** [1, с. 97], **сильное доказательство** [1, с. 145], **помощник квартального надзирателя**. [1, с. 99], **поручик** [1, с. 99], **пристав следственных дел... правовед** [1, с. 136], **засудят** [1, с. 142], **факты оправдательные... неотразимые** [1, с. 144], **вещественные факты** [1, с. 144], **статьи о преступлениях** [1, с. 343], **заарестовать поскорее** [1, с. 343], **улики то, батюшка, о двух концах** [1, с. 343], **показание то отобрать, обыск сделать.. вас заарестовать** [1, с. 353], **выдавая все средства к защите** [1, с. 353], **нечаянного убийства...ясных улик ... подсудимый... облегчающих вину обстоятельство** [1, с. 544], **приговор** стр. [1, с. 546], **приговор оказался милостивее... а ведь факты не все! Половина дела в том, как с фактами обращаться умеешь** [1, с. 138], **Против него контру... спорную контру** [1, с. 144], **в отделение пристава следственных дел** [1, с. 335].

«Убийство»: **в убицы записали** [1, с. 138], **убил непременно закладчик** [1, с. 153], **преступления в низшем классе увеличились** [1, с. 154], **все дело испакоотили** [1, с. 53], **чувствовал себя виноватым** [1, с. 144], **экономическая идея еще не есть приглашение к убийству** [1, с. 155], **это убийство** [1, с. 157].

«Ложь» – «правда»: **вранье всегда дело милое, потому что к правде ведет** [1, с. 138], **вранье простить можно** [1, с. 138], **святейшая правда** [1, с. 143], **дело ясное** [1, с. 145], **экономическая правда** [1, с. 152], **дело свидетеля ведь это, так сказать, свободное художество, в своем роде-с или вроде того-с... экая правда! Господи, какая правда!** [1, с. 162], **дело в прочем, было ясное и законное** [1, с. 180].

«Закон»: **поступить по законам** [1, с. 101], **по характеру нашей юриспруденции, бедность не порок** [1, с. 104], **по какому праву...** [1, с. 199], **для каких-то допросов!** [2, с. 339], **приемы то наши юридические** [1, с. 342], **подсудимых** [1, с. 342].

Таким образом, в данной статье предприняты шаги к изучению семантического поля концепта «закон», выявленный на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где основными исходными концептами являются «преступление», «наказание», «суд», «правда», «право»; определен их структурно-смысловой уровень.

Тема и идея произведения «Преступление и наказание» раскрывается через прямые маркеры концептов «преступление» и «наказание». Контекстуальное проявление концептов на уровне периферийных элементов наблюдается через сопоставление подконцептов «правда – ложь», «обвинение – оправдание» «свобода – казнь».

Анализ лексико-семантической структуры концептов выявил некоторые скрытые значения концептов, которые помогают раскрыть идею произведения в целом. Полученный анализ результатов исследования концептов помог выявить нравственно-психологическую проблему героев романа, связанную с психосоциальным состоянием, внутренним миром подростка, человека в целом. Результаты работы могут быть применены при преподавании языка, литературы в общеобразовательных организациях, средних специальных и высших учебных заведениях, а также при чтении специальных курсов по лингвокультурологии, лингводидактике, когнитивной лингвистике и культурологии.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва: Дрофа, 2008.
2. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры: опыт исследования*. Москва: Школа «языки русской культуры», 1997.
3. Алефиренко Н.Ф. Концепт и значение в жанровой организации речи: Когнитивно-семасиологические корреляции. *Жанры речи: Сборник научных статей*. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005; Вып. 4.

4. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и его объективации в языке). *Известия РАН. Серия литературы и языка*. Москва, 1999; Т. 58; № 5 – 6: 12.
5. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира*. Диссертация ... доктора филологических наук. Уфа, 2015.

References

1. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva: Drofa, 2008.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury: opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «yazyki russkoj kul'tury», 1997.
3. Alefirenko N.F. Koncept i znachenie v zhanrovoj organizacii rechi: Kognitivno-semasiologicheskie korrelyacii. *Zhanny rechi: Sbornik nauchnyh statej*. Saratov: Izd-vo GosUNC «Kolledzh», 2005; Vyp. 4.
4. Kubryakova E.S. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и его объективации в языке). *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. Moskva, 1999; Т. 58; № 5 – 6: 12.
5. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya ... doktora filologicheskix nauk. Ufa, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

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

Bendrikova A.Yu., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: bendrikova-a@mail.ru

Kochetova Yu.Yu., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: kochetova20@mail.ru

SPECULATING ON N. FYODOROV'S "PHILOSOPHY OF COMMON CAUSE" AS INTERPRETATION OF THE BIBLICAL TEXT. The article looks into the "philosophy of common cause", created by Nikolai Fyodorov. The research presents an analysis of the biblical texts. Being a deeply religious and virtuous man, N. Fyodorov creates a utopia about virtuous humankind, that, on reaching moral perfection, called "adulthood" by the philosopher himself, will become immortal and will devote all existence to re-creation of the ancestors for the sake of eternal life in cosmic scale. The article demonstrates an attempt to prove the utopian character of the philosopher's teaching due to idealization of mankind, which presupposes high demands to human morality. The philosopher's interpretation of the biblical texts is also far from the traditional approach, which leads to altering understanding of God's Law. The creator of the "Philosophy" has a non-traditional look on the Act of Creation, the essence of the Holy Trinity, and, what is most important, on the purpose of man's existence on Earth. All these add to the utopian character of N. Fyodorov's theory of "common cause".

Key words: "philosophy of common cause", utopia, virtue, "adulthood", recreation of life, manufacture.

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. Бетенкова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: elena.betenkova@gmail.com

А.Ю. Бендрикова, канд. социол. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: bendrikova-a@mail.ru

Ю.Ю. Кочетова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: kochetova20@mail.ru

РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ «ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА» Н. ФЕДОРОВА КАК ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА БИБЛИИ

В статье рассматривается «Философия общего дела» Н. Федорова с привлечением анализа библейских текстов. Будучи глубоко верующим и праведным человеком, Н. Федоров создал утопическое учение о безгрешном человечестве, которое, достигнув нравственного совершенства, сам философ называет это состояние «совершеннолетием», станет бессмертным и посвятит все свое существование воссозданию предков ради вечной жизни в масштабах всего космоса. В статье доказываются, что учение Н. Федорова является утопическим из-за идеализации человека, что предполагает повышенные требования к его нравственности. Трактовка библейских текстов философом также во многом расходится с традиционной, что приводит к некоторым искажениям в понимании Божьих Заветов человеку. Автор учения по-своему трактует акт творения человека, сущность Святой Троицы и, что самое главное, смысл существования человека на земле. Всё это еще более усиливает утопичность концепции «общего дела» Н. Федорова.

Ключевые слова: «философия общего дела», утопия, праведность, «совершеннолетие», воссоздание жизни, ма-нуфактура.

Среди учений, предлагающих способы совершенствования мира и взаимоотношений с ним человека, «Философия общего дела» Н. Федорова занимает особое место благодаря её поистине космическому размаху, суровому аскетизму, бескомпромиссности и несокрушимой убежденности её автора в том, что его проект универсален и единственно верен и спасителен для человечества. Аскетизм продиктован идеей деятельного покаяния, лежащего в основе теории философа, и христианским пониманием нравственного совершенства, праведности. Однако именно эти особенности «Философии» превращают ее в утопию, не выдерживающую столкновения с реальностью.

Ничуть не умаляя несомненных достоинств учения Н. Федорова, отдавая должное её высокому гуманизму, мы все же

постарались понять, какие аспекты «Философии» помещали её истинному пониманию и претворению в жизнь современниками и потомками ученого.

1. Бог, создав природу и человека, заповедал ему владеть землей во благо ей и себе.

Н. Федоров трактует заповедь Бога «...обладайте ею [землей – Е.Б.], и владычествуйте...над всюю землею...» как право и обязанность человека управлять «силами слепой природы», вносить «разум правящий» в её жизнь. Тогда уничтожится её неродственное к людям отношение. Такая трактовка 28 с. 1 гл. книги Бытия наводит на размышления.

(а) С момента создания до грехопадения природа не была слепой и смертоносной силой, враждебной человеку. Бог со-

творил растения (1: 11,12) и животных (1: 20-25) с помощью Сына-Слова и Духа Святого (1: 2). Его слова: «...это хорошо» – определенно свидетельствуют о благодати сотворенного. Земля изменилась после божьего проклятия (Б.3: 17), которое было следствием первородного греха. В этой уродливой метаморфозе повинен человек. Вина его в том, что он, соблазнившись словами Змея, разрушил гармонию между собой и Богом и внес дисгармонию в земной мир, принес в него смерть и разрушение. Соблазнила же его возможность получить знание, т.е. разум, способность мыслить и самостоятельно оценивать все, с чем он сталкивается в жизни (Б.3: 4-6).

«И открылись глаза у них обоих, и узнали они, что наги... и сшили себе опоясания» [1, Б. 3:7]

Результат знания – разделение прежде единого. Человек получил разум не от Бога, не давшего его человеку во время акта творения. (Б. 2:7) Может ли разум разрушающий стать разумом созидающим? Н. Федоров уверен, что может. Для этого человечество должно осознать и почувствовать всю глубину падения, к которому привел его ложный прогресс (забота о собственном комфорте), понять, что спасение от бедствий (в том числе и стихийных) и смерти только в объединении (восстановлении утраченного братства) в Общем деле, результатом которого станет уничтожение смерти как явления. Однако маловероятно, что заменить разрушающий разум «разумом истины», т.е. «разумной душой», нравственным совершенством возможно в короткий срок, в процессе осознания гибельности прежнего пути.

Следовательно, начинать «регуляцию природы» придется еще «несовершеннолетнему человеку», не имеющему к тому же для этого достаточного знания: оно ведь тоже, по мысли философа, должно приобретаться в процессе «Общего дела». По выражению русского писателя А. Платонова, адепта «Философии общего дела» и автора её художественного исследования, истина создается во время «переживания вещества существования». Приходится предположить, что такая регуляция, производящаяся путем проб и ошибок (ибо другого пути нет), скорее нанесет природе вред, который может стать непоправимым, чем сделает её «живоносной». Мы думаем, что слово «владычествуйте» скорее должно означать «возделывайте» (Б.2: 5).

«И взял Господь Бог человека... и поселил его в саду Эдемском, чтобы в о з д е л ы в а т ь его и х р а н и т ь его» [1; Б.2: 5]

Традиционное христианство предлагает человеку другой рецепт исправления мира: духовное самосовершенствование, которое, в конце концов, уничтожит содеянное им зло и обеспечит таким образом победу добра и возвращения Царства Божия. Н.Федорова не удовлетворяет такой путь к «Новому Иерусалиму», т.к. он принесет гармонию и бессмертие только тем, кто будет жить в это благословенное время, и не коснется умерших предков.

Значит и смерть не будет уничтожена совершенно, и первородный грех не будет изжит, и Царство Божие не восторжествует по-настоящему. Только воскресение всех умерших от начала времен до момента, когда это станет возможным, вначале на Земле, а затем и во всем космосе (Земля – небесное тело, а звезды – земли), будет означать окончательное и полное достижение цели человечества и исполнение главной Божией заповеди: «всем быть единым».

(б) Миссия такого масштаба, возложенная на человечество, заставляет задуматься о том, не переоценил ли уважаемый автор «Философии общего дела» человеческих сил. Размышления об этом обращают нас к тем стихам книги Бытия, которые Н. Федоров сделал отправной точкой для своей трактовки человека, его целей, задач и возможностей.

«И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему...».

И сотворил Бог человека по «образу Своему, по образу Божью сотворил его» [1; Б.1: 26, 27].

Н.Федоров, вслед за христианскими теологами, видит в слове «сотворим» указание на Святую Троицу: «по образу и подобию *Нашему*» означает сотворение триединого существа, т.е. образ Божий относится к людям в совокупности. Божественное существо в самом себе показало образец совершенного общества – единство самостоятельных бессмертных личностей.

Со стороны человека подобием Троицы (Церкви бессмертных) может быть лишь церковь воскресенных. Бог создал человека (а вернее, человечество) творцом, подобно Богу Отцу. Знание человечества о природе и предках как средство возвращения жизни – его сын, его слово, которое является одновременно и делом. Человек – исполнитель воли высшего разума,

который требует от заблудшего человечества восстановления утраченного братства ради воскресения умерших предков. Будучи подобием Божиим, человек способен, по убеждению Н. Федорова, творить из неживого живое, как Бог, создавший его самого из праха, создавший жизнь из не-жизни.

Подобие, однако, не есть тождество, а лишь сходство. Даже хитрый Змей, соблазняя Еву, употребил выражение «...будете как боги...» (Б.3:5). Человек или все человечество не может быть равно Богу и неспособно поэтому выполнять Его функции. Н. Федоров идеализирует людей; его фанатичная вера в человеческое богоподобие парадоксальным образом сближает христианскую по сути «Философию» с революционной идеологией. Правда, человечество в трактовке Н. Федорова призвано не отменить Божий закон, заменив его законом человеческим, а исполнить замысел Бога. Но способ исполнения, предлагаемый философом, ставит знак равенства между Богом и человечеством.

Оставаясь в рамках Священного Писания, приходится признать, что даже Богу свойственно ошибаться. Созданный им человек оказался существом легковерным, трусливым, неблагоприятным и неблагоприятным (Б.3). С момента грехопадения и по сей день Творец пытается исправить свою ошибку, но даже Ему это пока не удается. Люди не стали совершеннее нравственно.

Правда, в том, что качается знания и связанных с ним возможностей, человечество шагнуло далеко вперед. Может быть, через определенное время ученые научатся и мертвых воскрешать или, выделяя из живого организма необходимые для этого материалы, воссоздавать умерших предков. И космос давно уже изучается и осваивается. Но не к таким достижениям призывал Н. Федоров жителей земли. Подобные достижения он считал порождением и развитием ложного прогресса, уводящего человечество с истинного пути.

Несовершенство человека и переоценка его философом сыграла с автором «Философии общего дела» злую шутку. Ученые, так и не осознавшие занятия науками как «командировку», выбрали из учения Н. Федорова то, что показалось им интересным и перспективным, и превратили это учение в знамя прогресса.

2. Такой же идеализацией проникнуто восприятие Н. Федоровым жизни и мировоззрения древних людей.

В своем исследовании дохристианского мира (от начала жизни людей до воскресения Христова) Н. Федоров утверждает, что воскресение предков «есть заповедь... столь же древняя, как культ предков, ... как и сам человек». «Для воскрешения человек... принял вертикальное положение, ... сторожевое и трудовое» [2, с. 45]. Такое «восстание» открывает в человеке «сознание себя сыном человеческого». С момента «восстания», давшего человеку возможность «обратить взоры к небу», вся его деятельность «имела целью служение отцам». Земледельец особенно было необходимо не только для сохранения жизни живых, но и для восстановления жизни умерших.

Н. Федоров считает, что смысл древней истории давало «исхождение страны умерших отцов, рая». Движение понималось как «возвращение в страну предков», которое задерживалось существованием не лишенных жизни могил этих предков. «И статика, и динамика человеческого рода имеют в своем основании... мысль об отцах». «Древний мир ставил главной целью своего существования... заботу о жизни предков» [3, с.37]. Все путешествия древних были поисками стран, где начинается рай, куда ушли предки, выражая таким образом, по мнению Н. Федорова, «потребность сближения с умершими, потребность возвращения их из области тьмы (ада) к жизни» [3, с. 38].

Итак, прогресс истины («движение») – это путь назад, в прошлое («возвращение в страну предков»). Такое понимание прогресса делает логичным и обоснованным цель жизни, предлагаемую философом современникам. Жить ради воскресения предков – это ведь и есть движение назад.

Однако именно эта часть сборника содержит наибольшее количество противоречий.

(а) Страна, в которую ушли умершие отцы, с одной стороны, называется раем. Но вскоре Н. Федоров пишет, что потомки искали страну предков, чтобы вернуть их «из области тьмы (ада) в реальный мир». Что же такое эта таинственная страна? Если рай, зачем уводить оттуда отцов в мир, полный лишений и опасностей? Ради того, чтобы сблизиться с ними? Но это свидетельствует об эгоистических побуждениях потомков.

Действительно, человек всегда движим соображениями собственной пользы. В противном случае он альтруист. Н. Федоров сам возражал ранее против положительности такого качества.

Однако поставить целью жизни «служение отцам» – что это как не альтруизм? А принимающие такое «служение» отцы – эгоисты, утратившие двигавший ими до этого альтруизм, который тоже, если вдуматься, имеет под собой эгоистическую почву. Дети тоже станут отцами, и «служение» им их детьми компенсирует их временное самоотречение. Нравственно ли производить на свет детей, имея целью их будущее «служение» себе?

(б) Но особое недоумение вызывают слова «восстание» (т. е. принятие человеком вертикального положения) и «остатки животных инстинктов».

Н. Федоров не отвергает эволюционной теории происхождения человека? Если это так, то, как это сочетается с богоподобием и заповедью Божией человечеству быть подобием Святой Троицы? А ведь именно богоподобие человека стало основанием «общего дела», воскрешения умерших и превращения мертвого в живое. Если человек есть животное высшего порядка, наделенное разумом и творческими способностями, куда приведет его движение назад?

У Н. Федорова нет ответов на эти вопросы. Он словно и не замечает их существования. Мы тоже не можем ответить на них однозначно. Но и обойти их невозможно.

3. Интересно и небесспорно, с нашей точки зрения, оценка Н. Федоровым роли женщины в «Общем деле» воскрешения, а также обоснование её миссии. В своем «несовершеннолетнем» состоянии женщина представляется философу одним из главных источников зла. Сама утратив дочерний долг, изменив делу отцов, она увлекла и мужчину на путь ложного прогресса. Внушенное ею половое влечение заставило его жить ради угождения её интересам. Ради удовлетворения женских прихотей возникла промышленность (по выражению Н. Федорова, «мануфактура»). Сексуальность, пробужденная женщиной, заменила мужчине сыновние чувства.

Многозначительны слова Адама, произнесенные им в Эдеме после того, как Бог создал ему «помощника, соответственного ему» (Б.: 2-18): «... вот, это... плоть от плоти моей; она будет называться женою, ибо взята от мужа моего. Потому оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут (два) одна плоть» [1; Б.: 2-23, 24].

Нужно ли понимать эти слова как предвосхищение последствий последующего грехопадения? Или привязанность мужчины к жене, большая, чем связь с родителями, естественна для человеческой природы?

Священное Писание, прочитанное по-христиански, не предоставляет материала для определенного ответа на эти вопросы.

Автор «Философии общего дела», трактуя слово «сотворим» как указание на Троицу, ставшую образцом для будущего человечества, считает, что Адам и Ева до изгнания из Рая могли быть подобны Сыну и Духу Святому, имея отцом Бога Троица. Дух Святой в концепции философа равнозначен дочери человеческой: именно он вносит в прах дыхание жизни (Б.: 2-7).

Дочь человеческая в процессе «общего дела» воскрешения является вочеловечившейся ипостасью Духа Святого. В Дочери-Духе исключено супружеское и материнское и оставлено только дочернее положительное целомудрие: «Похоть рождения» заменится «сознательным воссозданием».

Дочь-Дух есть выражение любви к родителям живущим и, особенно, к умершим. Основанием для последнего утверждения служит восприятие Н. Федоровым дочери человеческой как мироносицы в память о женщинах, пришедших ко гробу

Христа, чтобы помазать Его ароматами (Ев. от М.: 16-1; Ев. от Л.: 24-1).

Помазание ранее было средством оживления, поэтому дочь-мироносица делается подобием Святого Духа животворящего.

Написанное философом о Дочери-Духе относится ко всем женщинам, ибо все они дочери. Их миссия весьма высока и значительна: они приводят план обращения смертоносной силы в животноносную в его реальное практическое исполнение.

Н. Федоров не конкретизирует, каким способом будет производиться «сознательное воссоздание» потомства. Ясно, однако, что это не будет рождение, как следствие традиционного зачатия. Совокупление женщины с мужчиной он трактует как прелюбодеяние, настаивая на христианском прочтении десяти заповедей, данных Богом на горе Синай.

При всем уважении к глубине и оригинальности ученого мы, все же, не можем не вспомнить слов Христа, сказанных Им в Нагорной проповеди: «... кто разводится с женою своею... тот подает ей повод прелюбодействовать; и кто женится на разведенной, тот прелюбодействует» [1, Ев. от Мф: 5-32].

Это означает, что жизнь в браке Христос не считает прелюбодеянием, а, следовательно, и естественное рождение детей не есть измена воле Божией. Создав мужчину и женщину, Бог заповедал им «плодиться и размножаться» (Б.: 1-28). Те же слова Он говорит и животным (Б.: 1-21, 22), так что предположения о том, что Творец имел в виду особый способ размножения для человека, не имеют под собой почвы. Анатомия людей также свидетельствует в пользу традиционного способа зачатия и рождения.

Предположим, что, став нравственно совершенной, женщина кардинально изменится. Она освободится от сексуальности, от чувств любовницы и матери и, вообще, от любых эмоций, пробуждаемых конкретным человеком. Её духовная любовь будет направлена на все человечество и, особенно, на умерших предков, а единственным стремлением будет желание их воскрешения и сознательного воссоздания новой, уже бессмертной жизни.

Но той же всеобъемлющей любовью и теми же стремлениями будет обладать и нравственно совершенный мужчина. В таком случае, в чем принципиальное отличие женщины от мужчины и необходима ли она в процессе «Общего дела»?

Н. Федоров разделяет функции мужчины и женщины. В его теории мужчина соответствует Сыну-Слову (т. е. знанию о мире, необходимому для регуляции природы), а женщина осуществляет бессмертие на практике. Такое распределение функций не представляется нам достаточно основательным, т. к. предложено самим учёным без опоры на текст Священного Писания.

Так почему же «Философия общего дела», предлагающая столь глобальный план уничтожения смерти и населения всей вселенной бессмертными существами, не вызвала желания осуществить её на практике?

Эта концепция была создана праведником, абсолютно уверенным в том, что праведность возможна для всего человечества. Н. Федоров идеализирует человека. Боимся, что люди не узнали бы себя, загляни они в зеркало его концепции. Кроме того, идеализация это не только и не столько комплимент. Прежде всего, это требовательность и ограничения проявления человеческой природы. А своеобразная трактовка философом отдельных фрагментов Библии, принятой им за основу своего проекта, еще увеличивает эту требовательность и условия «совершеннотлетия» человечества. Это и явилось причиной то, что «Философия общего дела» стала, пожалуй, самой оригинальной и масштабной утопией совершенствования мира.

Библиографический список

1. Библия. Москва: Библейская лига, 2006.
2. Меняева М.П. «Философия общего дела» Н.Ф. Федорова через призму идеи о «Культуре согласия». Available at: http://www.zpu-journal.ru/en/journal/contents/2014/3/Menyaeva_Fedorovs-Philosophy5.
3. Федоров Н.Ф. *Философия общего дела*. Available at: <https://knigogid.ru/books/241690-filosofiya-obschego-dela/toread>

References

1. Библия. Москва: Biblejskaya liga, 2006.
2. Menyaeva M.P. «*Filosofiya obschego dela*» N.F. Fedorova cherez prizmu idej o «Kul'ture soglasiya». Available at: http://www.zpu-journal.ru/en/journal/contents/2014/3/Menyaeva_Fedorovs-Philosophy5.
3. Fedorov N.F. *Filosofiya obschego dela*. Available at: <https://knigogid.ru/books/241690-filosofiya-obschego-dela/toread>

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 811

Bidanoc M.M., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Language, ARIGI n.a. T.M. Kerasheva (Maikop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

SPEECH BEHAVIOR AND ITS REPRODUCTION IN PROSE (WITH REFERENCE TO TEXTS OF H. ASHINOV). The article deals with the speech behavior of the character in the prose of H. Ashinov on specific models with regard to the semantic component. In the semantic attitude in the prose of H.A. Ashinov is a selection of multiple exclamation subgroups, classification of which is given in the text. On the basis of this the researcher reveals some trends of the author's skill and creative skills of the writer to work with the available material and reproduce the chronology – the events of a certain historical period. To achieve this goal, the researcher uses semantic and statistical analysis. The results of the research are of practical importance and can be used in lecture courses on Adyg linguistics.

Key words: Adyg, prose, speech, reproduction, Ashinov, Adyge habze, language.

М.М. Биданок, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка АРИГИ им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ В ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА Х. АШИНОВА)

В статье рассматривается речевое поведение персонажа в прозе Х. Ашинова на конкретных моделях с учётом смыслового компонента. В семантическом отношении в прозе Х.А. Ашинова наблюдается выделение нескольких восклицательных подгрупп, систематизация которых приводится в тексте работы. На базе этого выявляются тенденции авторского мастерства и творческие умения писателя работать с имеющимся материалом и воспроизводить хронологию событий определённого исторического периода. Для достижения поставленной цели использован семантический и статистический анализ. Результаты исследования имеют практическую значимость, и могут быть использованы в лекционных курсах по адыгскому языкознанию.

Ключевые слова: адыг, проза, речь, воспроизведение, Ашинов, адыгэ хабзэ, язык.

Стержневыми признаками при индивидуальном выковывании можно считать ценностную организацию, образ мыслей и чувств, характер, почитаемые большинством национальных представителей. Сопровождающая личностную стезю периферия чаще предопределена обществом, вследствие чего являет собой нечто, зависящее от окружающего социума и неизменно на него ориентирующееся. К примеру, в распоряжении адыгов, в пределах КБР могучим инструментом, вырабатывающим и поддерживающим своеобразные модели поведения, выступают «Адыгэ хабзэ» и «Тау адет».

Интеллект можно достаточно проанализировать речевой сутью. Он подразумевает, в первую очередь, присутствие полных, всевозможных сведений. Когда по определённым индивидуальным фразам очевидно, что их носитель глубоко проник в тот или иной вопрос, оперативно привлекает значимые детали для аргументации, тогда можно уверенно говорить о его интеллектуальном уровне. Сущностный костяк предполагает при этом стержневые признаки, действующие в течение всего личностного бытия. Он не уходит от следов, отпечатываемых социумом. Таким образом проявляется конкретный социальный оттенок, отчётливо дающий определить стилиевой статус героя и, тем самым, – его интеллектуальный уровень. В частности, к примеру, у Х. Ашинова в его повести «Укротивший молнию» рассказчик, описывая происходящее, уточняет: «Так волк давал Тугузу понять, что он сожрал Бзюк, а теперь собирается закусить и им» [1, с. 188].

Личность, заимствуя собственное мировидение в окружающем социуме, оригинально трактуя линии его требований, отдаёт предпочтения конкретике. При этом допустимо говорить и о том, что такая активная персона являет собой языковой стаж прогрессирования предков. В частности, это и многовековое творчество классических словотворцев, и стаж государства, и традиции семейной среды, и его личные воспоминания. Исходя из этого, всё, производимое языком, не способно быть принадлежностью лишь отдельно обособленной личности. Такое отношение не к одному лишь ему, но и ко всей группе носителей данного языкового инструментария. Поскольку с позиций современного лингвокультуролога Н.Ф. Алефиренко, «объяснение самобытности этнокультуры следует искать в словах, которыми фиксируются образы познаваемых предметов и явлений» [2, с. 6]. Действительно, словесный продукт есть некая плановая тактика, выстраиваемая тем окружающим миром, в границах которого он появился. Личность неизменно располагается в пределах речевой тактики, установленной всевозможными обстоятельствами.

Следовательно, оказаться человеком как социальным и природным представителем означает овладеть на уровне мыш-

ления, речи и творчества определённым комплексом нормированных сведений. Утверждаемые в обществе, они оказываются в распоряжении индивида в ходе определённых жизненных ситуаций, нередко конфликтных. Помимо этого сам механизм вырабатывания индивидуального характера сосредоточен отнюдь не в простом сборе информационных данных, скапливании умений принимаемых в обществе моделей. Он предполагает также подбор и выстраивание ЗУН, нужных для подражания, копирования подобного механизма, требуемого для исполнения имеющихся в социуме канонов.

Оттенок произносимого, громкость, тембр, высота и другие профессиональные критерии голосовых средств являют собой поле существенных звуковых средств, используемых человеком неосознанно. Осмысленно и отчётливо скоординированная речевая модель ведёт к целевому успеху. Она являет собой почти всю спектральную экспрессию, почти весь комплекс индивидуально-общественных связей. И, напротив, дефектологический недочёт при подборе орудийного варианта либо при анализе происходящего гарантированно обеспечивает проигрыш.

Посредством тона адресант сообщает получателю относящуюся к текстовой сути критическую оценку. В этой ситуации индивид преподносится в роли некоего «всезнайки», могущего уверить окружающих в своей версии событий. Чтобы установить чёткость изложения, требуется применять инструменты логики. Ими могут выступать определённые экспрессивные оттенки либо речевая интонация. Влияние убеждающего лица на публику происходит в системе «оратор на трибуне». В этом случае происходит определённое убеждение одного лица другим, порой искреннее, порой мнимое, речевым путём описывающее правоту оратора. Традиционно в лингвистике обозначают три вида логической интонации для языка: 1) сообщения; 2) вопроса; 3) побуждения. При этом в семантическом отношении к прозе Х.А. Ашинова возможно выделение нескольких восклицательных подгрупп. Так, в частности, приведём систематизацию, разработанную на материале первых трёх разделов повести «Сочинители песен» [1, с. 1 – 28]. Восклицательно здесь могут высказываться фразы следующего типа:

1) восторги-просторечия: «а то бы глаза себе выколот!» [1, с. 7], «уай-уай!» [1, с. 16], «уму непостижимо!» [1, с. 20], «что за челуху несёт!» [1, с. 21], «да еще столь лакомого!» [1, с. 22], «... что тут было!» [1, с. 24], «ну и ну!» [1, с. 26], «Что это за жизнь!» [1, с. 29], «Нелегкая бы взяла!» [1, с. 8], «Как можно, чтобы...!» [1, с. 9], «Как для чего!» [1, с. 10], «Скажет тоже!» [1, с. 10], «Как смеешь!» [1, с. 12], «Ишь ты, что мелет!» [1, с. 12];

2) стандартная схема с частицей «О, ...»: «О, Глостан хорошо знал!» [1, с. 27];

3) приказы-распоряжения или просьбы: «вы должны прийти к нам на помощь!» [1, с. 10], «Отберите нашу землю!» [1, с. 10], «Отдать коня!» [1, с. 16], «Будь добр, ... помоги!» [1, с. 28], «Как же, жди!» [1, с. 28], «помоги, не то погибнем!» [1, с. 15], «заостри мне, пожалуйста, несколько...» [1, с. 15];

4) оценочные восклицания: «сколько неприятностей» [1, с. 8], «... слишком много!» [1, с. 16], «отвалил за неё!» [1, с. 20], «Все у того же Тлостана!» [1, с. 25], «это почти калым!» [1, с. 26], «Но все это ложь!» [1, с. 27], «... сколько людей ограбил и убил!» [1, с. 27], «пролито столько крови!» [1, с. 27], «мы останемся в долгу...» [1, с. 9], «начал по особенному носить!» [1, с. 12], «отдал лучшего в ауле верхового!» [1, с. 14], «не могу же я всегда жить только ...» [1, с. 15];

5) личностные характеристики: «... ничего не пожалеет для своего аула!» [1, с. 17], «что-то мнит о себе!» [1, с. 22], «ещё воображает о себе!» [1, с. 22], «Ну и человек был!» [1, с. 23], «А уж меня как уважал!» [1, с. 23], «Вот уж настоящий выродок!» [1, с. 11], «Одна походка чего стоит!» [1, с. 12];

6) сакральные восклицания: «Валлахи, никогда больше не отважусь...» [1, с. 19], «Валлахи, куда это годится!» [1, с. 21], «Валлахи, не велит!» [1, с. 12], «Ей-о-ой, аллах наказал меня...!» [1, с. 13], «Аллах мой, ...» [1, с. 15];

7) утвердительные: «Именно такое!» [1, с. 21], «А как же!» [1, с. 24], «Тлостан, конечно!» [1, с. 25], «Как ни говори, все же гости!» [1, с. 10], «Только глянуть!» [1, с. 12], «Это точно!» [1, с. 15];

8) условные: «Если вы мужчины, не бейте!» [1, с. 10].

Преимущественно присутствуют многочисленные, по несколько на страницу. Так, на стр. 10 в эмоциональных речах дискутирующих героев восклицаний шесть либо на стр. 12 – семь, и т. д.

В положении вынужденной экспрессии большая часть носителей стремится донести сведения, волнуясь и заикаясь. Так, если соотносить высказывания в покое и в волнении, во втором случае умножается как число, так и продолжительность интервалов, обозначаемых как «паузы нерешительности». Например, сидящие под прикрытием молодого месяца в горах пастухи. На лицо усиление разгорающейся беседы, которое подтверждается

именно помощью паузы, вкрапливающейся в изложение: «Временами – то совсем близко, то издали – раздаются голоса ночных птиц и диких зверей» [1, с. 185]. Трудности в подборе лексики способны надвигаться при излишнем внедрении в речь всевозможных «холостых» шаблонов, в частом употреблении частиц и местоимений («ну вот»), слов «к примеру», «впрочем», «возможно», «может быть» и др., имеющихся и у героев Х. Ашинова.

Таким путём формируются определённые РП-модели, предлагаемые носителям разных языков для уточнения их коммуникативных контактов. Приобретая требуемые сведения, популярными и известные, личность берётся дублировать ближайшее (порой поверхностное), дотягиваясь до него и строить на нём свой индивидуальный механизм. Например, сам стиль изложения демонстрирует социальный статус языкового носителя: «Вот так благополучно и унёс ноги Тугуз от тезки» [1, с. 188]. Так очевидна блатная отнесённость конкретного постраничного языкового ряда, принадлежащего пятому пункту повести «Укротивший молнию»: «мысли одолевают» [1, с. 189], «поглотил ненасытный лес» [1, с. 190], «хоть волком вой» [1, с. 191], «уложить несколькими выстрелами» [1, с. 193], «аул прилепился» [1, с. 194], «огрев кнутом» [1, с. 201], «если б мы ещё немного поднажали» [1, с. 203], «хочет заморочить голову» [1, с. 204].

В итоге, речевое поведение индивида проявляется в комплексе его знаний, умений и навыков, требуемых для коммуникативных актов (как личных, так и профессиональных). Высказывание советского классика-языковеда Л.В. Щербы о том, что «сознательность обыденной разговорной (диалогической) речи в общем стремится к нулю» [3, с. 25], разрешает отдельную точность: понимание излагаемого гарантируется в случае наличия условий, предопределяющих такое восприятие. К подобным ЗУН отечественные лингвисты обычно причисляют умения стремительно, верно разбираться на коммуникационном поле, точно конструировать собственный текст, подбирать обсуждаемую проблему, искать подходящие инструменты для трансляции, налаживать обратную связь. Языковая картина мира в форме этнических средств при этом занимает существенное место. Носители конкретного языка позитивно отвечают и адекватно воспринимают события, позволяемые языковой схемой своего этноса.

Библиографический список

1. Ашинов Х.А. *Сочинители песен*. Москва: Советский писатель, 1976.
2. Алефиренко Н.Ф. *Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2016.
3. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974.

References

1. Ashinov H.A. *Sochiniteli pesen*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1976.
2. Alefirenko N.F. *Lingvokul'turologiya. Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2016.
3. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad: Nauka, 1974.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 801.81

Bogatyreva Zh.V., senior lecturer, Department of History and Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Zimina N.Yu., senior lecturer, Russian language Department, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Pakhomov R.A., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Heat Power and Heat Engineering, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: bogatzhanna@mail.ru

THE CONCEPTS OF “WOMAN” AND “MAN” IN THE BELARUSIAN AND RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS. The article is dedicated to an analysis of Belarusian and Russian proverbs and sayings about women and men. Gender is undoubtedly reflected in the language, and the most colorful and expressive means are the parem sayings that carry restrictions on gender, which contain information about the ethnic and cultural specificity, traditional culture and history of a particular people. Socially and culturally conditioned model of femininity adopted in a particular society reflects the process of interaction between women and society, so the concept of “woman” is classified as key in the language picture of the world, but the study of the image of men, its features and quality are presented in the study is widely and differentiated.

Key words: concept, gender, man, woman, proverb.

Ж.В. Богатырева, ст. преп. каф. истории и философии, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Н.Ю. Зими́на, ст. преп. каф. русского языка, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

Р.А. Пяхомов, канд. технич. наук, доц. каф. теплотехники и теплотехники, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

КОНЦЕПТЫ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В БЕЛОРУССКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОВОРКАХ

Данная статья посвящена анализу белорусских и русских пословиц и поговорок о женщинах и мужчинах. Гендер, несомненно, находит своё отражение в языке, а наиболее колоритными и экспрессивными средствами являются паремические изречения, несущие ограничения по полу, которые содержат информацию об этнокультурной специфике, традиционной культуре и истории конкретного народа. Социально и культурно обусловленная модель женственности, принятая в конкретном обществе, отражает процесс взаимодействия женщины с социумом, поэтому концепт «женщина» относится к категории ключевых в языковой картине мира, однако и изучение образа мужчины, его черты и качества представлены в исследовании широко и дифференцировано.

Ключевые слова: концепт, гендер, мужчина, женщина, пословица, поговорка.

Заявленная тема данного исследования представляет определённый интерес как в лингвистике, так и в психологии. Актуальность выбранной темы определяется повышением интереса к проблемам пола в современном мире, сопоставительному анализу гендерных стереотипов в различных языках и культурах, изучением позиций, занимаемых мужчиной в нём, и отношения к ним в схожих языковых культурах. В любом языке можно найти соответствие для каждой пословицы и поговорки другого языка, именно соответствие, а не точный аналог. Главной причиной сходства пословиц и поговорок из разных языков является сходство в общности их основных языковых и фольклорных функций. В общем, известно, что пословицы и поговорки – это «своеобразная энциклопедия жизни народа» в разные исторические эпохи. Паремии (пословицы и поговорки), касающиеся предложенной темы, позволяют не только узнать, но и лучше понять особенности внешности, характера, нрава белорусских и русских женщин и мужчин, а также особенности менталитета, культурно-национальный опыт, историю, традиции и жизненные ценности представителей этих социумов [1 – 4]. Невозможно найти точный эквивалент для пословицы или поговорки одного языка в другом языке, но можно подобрать соответствие для каждой поговорки или пословицы. Благодаря общности основных языковых и фольклорных функций становится возможным отыскать сходство паремий разных народов.

Пословицы и поговорки являются языковыми средствами выражения национальной лингвокартины мира, и так как в них содержится история, культура, образ жизни и мышления того или иного народа, то они имеют большую ценность. И пословица, и поговорка несут в себе концепт, но определить чёткую границу между ними практически невозможно. Пословица представляет собой малую форму народного поэтического творчества, которое несёт смысловую нагрузку, определённый вывод, опирающийся на жизненный опыт человека. Иными словами, в пословице на первом месте стоит смысл, а красота выражения – на втором. Последнее занимает главное место в поговорке, которая является, таким образом, видом пословицы, в котором над содержанием перевес приобретает форма. Пословица относится к какому-либо определённому факту, применяется в житейской практике, поговорка применяется к слову, то есть не столько подтверждает мысль, сколько красит речь, делает её более оживлённой [5, с. 159].

В русских и белорусских пословицах и поговорках часто можно найти сходство концепта. Это свидетельствует об общности мышления, обусловленной общими условиями, общим уровнем культурного развития человека и общностью человеческих наблюдений. В русских и белорусских паремиях ярко выражено отношение данных социумов к женщине в роли матери. Например: «У сына болит пальчик, а у матери сердце», «Мила та дорожка, куда я к маме хаживал» (белорус.); «Для матери ребёнок до ста лет детёнок», «Нет такого дружка, как родимая матушка» (рус.) [6]. Смело можно сказать, что и для русского, и для белорусского народов мать является самым родным, дорогим и близким человеком, который всегда с трепетом окружит заботой, лаской и теплом, окажет необходимую поддержку в трудную минуту.

Сопоставительное сравнение пословиц и поговорок в белорусском и русском языках позволяет увидеть сходство как значения, так и интерпретации паремий родственных народов. Например: «На женские прихоти (причуды) не напасешься» (белорус.); «На женский нрав не угодишь» (рус.) [6]. Эти паремии раскрывают такую черту женского характера, как прихотливость. Но данную черту нельзя считать только отрицательной, так как именно она также говорит и об аккуратности, трепетности белорусских и русских женщин.

О значимости выбора жены для мужчин русского и белорусского народов, о том, какими качествами, навыками в быту должна обладать хорошая жена, говорят следующие пословицы: «Девка красива – прять годится» (белорус.); «Выбирай жену не в хороводе, а в огороде» (рус.). Однако можно встретить паремии, которые иллюстрируют и отношение девушек-невест к замужеству, и их внимательный выбор избранника. Например: «Агата – девушка скромная, по местечку ходит, ребят за ручку водит» (белорус.); «Много женихов, да суженого нет» (рус.) [6].

Некоторые поговорки и пословицы указывают на важность и необходимость для русского и белорусского народов не только удачного замужества, но и женитьбы. Например: «Женись, чтоб дурни не перевелись» (белорус.); «Без мужа, что без головы; без жены, что без ума» (рус.) [6].

Анализируя паремии родственных народов, можно заметить сходство их значения. Например: «Жена хранит дом за три угла, а мужик за четвёртый» (белорус.); «Без жены дом не крыт» (рус.) [6]. Данные паремии раскрывают уникальную способность белорусских и русских женщин содержать своё жилище в порядке, поддерживать благосостояние и уют своего родного дома. В белорусском и русском языках также представлены пословицы и поговорки и об отваге, мужестве, смелости и выносливом нраве женщин. Например: «Этой бабе (барыне) только бы штаны надеть» (белорус.); «Коня на скаку остановит, в горящую избу войдет» (рус.)

Встречаются у русского и белорусского народов паремии, схожие по значению, интерпретации и обладающие метафорическим характером, которые при использовании в определённой ситуации приобретают индивидуальный смысл. Например: «Баба с телеги – телеге легче» (белорус.); «Бабу с возу – кобыле легче» (рус.) [6]. Эти паремии имеют несколько другое значение: если кто-либо уйдёт или откажется от чего-либо, то оставшимся от этого будет только лучше (говорится так тогда, когда кто-либо уходит (хочет уйти) или отказывается от чего-либо).

Благодаря анализу поговорок родственных языков, можно выявить такую специфическую черту женского характера, как чрезмерную разговорчивость и любопытство к обсуждениям чего-либо. Это можно наблюдать в следующих поговорках: «Три бабы – базар, а семь – ярмарка» (белорус.); «Женщина без разговора, что двор без забора» (рус.) [6]. В паремиях белорусского и русского языков можно найти и такие, которые показывают чрезвычайно требовательное отношение женщин данных социумов к обязанностям супруга. Например: «Жена не жена, а чёрт в юбке» (белорус.); «В людях – ангел, не жена, дома с мужем – сатана» (рус.) [6].

Изучение паремий белорусского и русского языков позволяет как больше узнать, так и лучше понять традиции, жизненные ценности, особенности менталитета, национальные стереотипы поведения, культурно-национальный опыт представителей данных народов.

Проведя анализ белорусских и русских пословиц и поговорок о женщинах, можно прийти к следующему:

1. Прослеживается андроцентричность белорусского и русского языков, отражающая преимущественно мужской взгляд и мужское восприятие образа женщины.

2. Всегда можно найти соответствие для каждой паремии в обоих языках.

3. Пословечно-поговорный фонд уделяет внимание внешности женщины, с применением образных сравнений, так как красота женщины ценится выше, чем мужчины; так же социальным ролям и функциям (жена, мать, хозяйка) и личностным характеристикам (добрая, вежливая).

4. Также есть присутствие отрицательных характеристик женщин, таких как болтливость, семейное главенство, неряшливость.

5. Смысловое соответствие паремий разных языков в большей мере заключается в общности их основных и фольклорных функций, а не в наличии общих генетических корней и сходства культуры этих народов.

Несмотря на интерес современных психологов и лингвистов к образу «мужчины» в пословицах и поговорках, исследование этого понятия нельзя назвать завершённым, поэтому мы обратились к данному исследованию.

В творчестве белорусского народа пословицы и поговорки пользуются наибольшей популярностью. Они, так же, как сказки и былины, ярко отражают его мудрость, психологию и мировоззрение, морально-этические и эстетические идеалы. В некоторых из них отразились языческие представления о вселенной, природе, человеке, растениях, животных. Пословицы учат любить свой край, Родину, её героев и ненавидеть врагов. Метко выражает народ свои мысли о счастье, судьбе и доле, добре и зле. Пословицы и поговорки о значении образа «мужчина» также нашли своё отражение в белорусском народном творчестве. Приведём в пример белорусские пословицы о *трудолюбии* и *лени* мужчин, а также пословицы, подчёркивающие *ум* и *смекалку* мужчины: «Еду на завтра отложи, а работу нынче сделай», «Где лодырь ходит, там земля не родит» [7]. Они нашли аналогию в русской фольклорной культуре. Например: «Мужичок-то гол, да в руках топор: есть надежда, что будет и одежда», «Мужик хитрее черта», «Мужик, хоть и сер, да ум у него волк не съел». *Любовь к труду* тоже ставится в ряд достоинств русского народа, что нашло отражение в пословице: «Мужик добрый не проказник, работает и в праздник» [8].

Кто в русской избе главный, народ, как в древности, так и сейчас не определился. Взаимоотношения супругов в семьях обеих культур всегда были сложны, проблема пьянства также присутствовала в культурах обеих народов. На основе этого стереотипа сложилось множество пословиц и поговорок об алкоголизме, ведь в семье с ролью кормильца и защитника, как известно, не всегда мужчины справлялись, и, таким образом, сложились поговорки о лени и зависимости мужчин от женского диктата. Всё же в большинстве русские пословицы и поговорки свидетельствуют о том, что главой семьи является муж. Это отражает традиционную иерархически упорядоченную систему с древних времен, в которой один повелевает, а другой подчиняется: «Без мужа жена – всегда сирота (кругом сирота)». Тонкой, с наблюдательной точки зрения, является пословица: «Муж – глава в доме, а все-таки дети таковы, какова у них мать». Про семью же, где муж является подкаблучником, в русских пословицах отзываются так: «Муж пашет, жена пляшет», «Жена поёт, а муж волком воет» [8; 9], а в белорусских: «Если жена – сатана, то она и чёрту подметки оторвет», «Обора течёт – хозяйка блины печёт, а если гумно течёт – хозяин из дома бежит», «Ленивец – хлеб не спрашивай» [8; 9].

Библиографический список

1. Богатырева Ж.В. Историко-философская реконструкция феномена сказки. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2015; 10: 102 – 105.
2. Арутюнян О.А., Богатырёва Ж.В. Структурный анализ текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 458 – 459.
3. Абдулаева П.З., Абдулаева Х.С., Алибекова З.Н., Алиева У.Г., Березова Н.В., Богатырева Ж.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В. и др. *Психолого-педагогические проблемы развития высшего образования в России в условиях реализации ФГОС*: коллективная монография. Москва, 2018.
4. Абдулгалимов Р.М., Асадулаева Ф.Р., Богатырева Ж.В., Валиева П.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Джаватова Г.А., Джамбекова Т.Б., Джиоева А.Р., Джиоева Г.Х., Дубовицкий И.Н., Зинченко А.С. и др. *Психологические и педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе образования России*: коллективная монография. Москва, 2018.
5. Филицина В.П., Прохоров Ю.Е. *Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь*. Институт русского языка им. А.С. Пушкина. Москва, 1979.
6. Жуков В.П. *Словарь русских пословиц и поговорок*. 3-е издание. Москва, 1968.
7. Зимица Н.Ю. Использование тропов и выявление их символики в орнаментальном стиле Виктора Пелевина. *Актуальные вопросы филологических исследований*. Краснодар, 2013: 168 – 171.
8. Зимица Н.Ю. Орнаментальный стиль современного постмодернистского художественного текста. *Вестник университета российской академии образования*. Москва, 2007; 4 (38): 192 – 194.
9. Новикова У.В., Зимица Н.Ю. К вопросу об особенностях языковой репрезентации орнаментального поля художественного текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 2-2 (56): 127 – 129.

References

1. Bogatyreva Zh.V. Istoriko-filosofskaya rekonstrukciya fenomena skazki. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2015; 10: 102 – 105.
2. Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V. Strukturnyj analiz teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 458 – 459.

Сходство пословиц и поговорок в родственных языках указывает на то, что оно является генетическим. Русский и братский по языковой культуре, культуре нравов и традиций белорусский народ жили на протяжении многих веков на одной территории и являлись одним целым единой страны. Поэтому чёткого различия в пословицах и поговорках обоих народов как такового не существует. Также нет чёткой определённости принадлежности той или иной пословицы какому-то из народов.

Русский язык отражает и создаёт картину мира русского народа. Пословицы и поговорки можно сравнить с яркими красками, которые расцвечивают нашу речь и позволяют коротко и ёмко выразить мысли и чувства. Особенно если речь заходит о мужчинах.

Естественно, что история оказала влияние на формирование образа русского мужчины. Он предстаёт в русском языке и в роли *царя*, и в роли *мастера*, и в роли *казака*, и в роли *барина*. Однако многие из стародавних устойчивых выражений не утратили актуальности сегодня. Про *мужа*, *отца*, *сына* или *просто благодетеля* мы говорим: «Он для нас царь и бог». А когда машем рукой на безнадёжного *тупицу*, вздыхаем: «Уродился без царя в голове». До сих пор мы часто повторяем: «Гром не грянет, мужик не перекрестится», «Седина в бороду – бес в ребро», «Не урод, так и красавец», «Мужик сказал, мужик сделал».

Исходя из вышеизложенного анализа материала, можно сделать следующие выводы:

1. Уважение к национальной культуре, к родным языкам братских народов невозможно без знания культуры этих народов, без хотя бы самой общей осведомлённости в этих языках.
2. Пословицы и поговорки как константы языковой картины мира обнаруживают своеобразие, вобравшее в себя мировоззрение этноса.
3. Был выявлен первичный пласт информации о репрезентативности образа «мужчины», отраженного в устойчивых выражениях русского и белорусского языков, как основы традиционной модели взаимоотношений мужчины и женщины, их поведения и образа жизни.
4. Черты и качества мужчины представлены широко и дифференцировано. Он должен быть сдержанным, обладающим волевым характером и физической силой, а так же немногословным. Мужчина в доме хозяин, глава семьи. Характеристики внешности мужчины не зарегистрированы, что, вероятно, говорит о том, что внешняя красота ценится выше в женщине, нежели в мужчине.

В заключение хотелось бы отметить, что пословицы и поговорки, являясь частью культуры белорусского и русского народов, всегда оставались и останутся актуальными, несмотря на техногенное развитие, на прогресс и т.д.

Пословицы и поговорки переходили из века в век, из поколения в поколение и, несомненно, ещё пригодятся: ими не утрачена их жизненная и литературная важность. Такими они пришли в речь нашего поколения и такими от нас перейдут к людям грядущего столетия. Их время не минуло. Долгий век пословицы продолжается.

3. Abdulaeva P.Z., Abdulaeva H.S., Alibekova Z.N., Alieva U.G., Berezova N.V., Bogatyreva Zh.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V. i dr. *Psichologo-pedagogicheskie problemy razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah realizacii FGOS*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
4. Abdulgalimov R.M., Asadulaeva F.R., Bogatyreva Zh.V., Valieva P.V., Vezetiu E.V., Vovk E.V., Gadzhieva P.D., Dzhavatova G.A., Dzhambekova T.B., Dzhiyeva A.R., Dzhiyeva G.H., Dubovickij I.N., Zinchenko A.S. i dr. *Psichologicheskie i pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme obrazovaniya Rossii*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2018.
5. Filicina V.P., Prohorov Yu.E. *Russkie poslovcy, pogovorki i krylatye vyrazheniya: Lingvostranovedcheskij slovar'*. Institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. Moskva, 1979.
6. Zhukov V.P. *Slovar' russkih poslovc i pogovorok*. 3-e izdanie. Moskva, 1968.
7. Zimina N.Yu. Ispolzovanie tropov i vyavlenie ih simvoliki v ornamental'nom stile Viktora Pelevina. *Aktual'nye voprosy filologicheskikh issledovanij*. Krasnodar, 2013: 168 – 171.
8. Zimina N.Yu. Ornamental'nyj stil' sovremennogo postmodernistskogo hudozhestvennogo teksta. *Vestnik universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya*. Moskva, 2007; 4 (38): 192 – 194.
9. Novikova U.V., Zimina N.Yu. K voprosu ob osobennostyah yazykovoj reprezentacii ornamental'nogo polya hudozhestvennogo teksta. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 2-2 (56): 127 – 129.

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 811.511

Gerlyak N.A., researcher, Department of Khanty Philology, Ob-Ugric Institute of Applied Researches and Developments (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

NAMES OF CLOTHES AND JEWELRY AS COMPONENTS OF IDIOMS AND RIDDLES IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE KAZYM DIALECT). The article describes a number of paroemias (phraseological units and riddles) of the Kazym dialect of the Khanty language, namely those which include names of clothes and jewelry. The work discusses the selection of idioms and riddles, their role in the imagery of language. The paper defines lexical sub-groups formed from the items of clothes and jewelry components called proverbs. Some features related to the functioning of the units under consideration are indicated: structural transparency, reasonableness, stability of the composition. It is concluded that the phraseological units and riddles form a peculiar semantic class, and the content components of the units included in it cover many aspects of human life. Through the code of clothing, concluded in the paremia, characterized by the person himself (as a whole), his social status, material wealth, emotions that accompany him on the path of life. The research reveals representative meanings, emotional and ethical judgment, morality moral-ethical properties in proverbs.

Key words: clothing, jewelry, idioms, riddles, language of the Khanty, Kazym dialect.

N.A. Герляк, научный сотрудник отдела хантыйской филологии, БУ Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Ханты-Мансийск, E-mail: natasha-gerlyak@yandex.ru

НАИМЕНОВАНИЯ ОДЕЖДЫ И УКРАШЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ЗАГАДОК В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА)

Статья посвящена описанию ряда паремий (фразеологизмов и загадок) казымского диалекта хантыйского языка, именно тех, в состав которых входят наименования одежды и украшений. Рассматриваются вопросы выделения фразеологизмов и загадок, их роли в образной системе языка. Определяются лексические подгруппы, формируемые из наименований одежды и украшений – компонентов названных паремий. Указываются некоторые признаки, связанные с функционированием рассматриваемых единиц: структурная прозрачность, узуальность, устойчивость состава.

Делается вывод о том, что искомые фразеологизмы и загадки формируют своеобразный семантический класс, и содержательные компоненты входящих в него единиц охватывают многие стороны жизнедеятельности человека. Посредством кода одежды, заключенного в паремиях, характеризуются сам человек (как цельность), его социальный статус, материальный достаток, эмоции, сопровождающие его на жизненном пути. В выявленных паремиях репрезентируются ценностные установки, эмоциональная и нравственная оценка, нравоучения морально-этического свойства.

Ключевые слова: одежда, украшения, фразеологизмы, загадки, хантыйский язык, казымский диалект.

Многие культурно и социально значимые аспекты повседневной жизни характеризуются через код одежды. Одежда нагружается множеством культурно и социально значимых смыслов [1, с. 84].

Некоторые традиционные функции одежды в паремиях можно проследить в работах, посвященных области межкультурной коммуникации и языковой картине мира: Л.М. Готовцева [1], Люй Цзиньянь [2], Е.В. Николаева, Т.Н. Юрина [3], А.Т. Шамигулова [4], А.А. Бурыкин, В.Н. Соловар [5].

Таким образом, опираясь на мнения исследователей, посвященные данному вопросу, некоторые традиционные функции одежды можно проследить и в хантыйских фразеологизмах и загадках.

Так, в составе фразеологизмов активно употребляются наименования одежды и украшений. Подобные фразеологические единицы в хантыйском языке условно можно разделить на следующие тематические группы.

Фразеологизмы, компонентом которых являются наименования верхней одежды и её элементов:

– с лексемой *йернас* 'платье, рубаха': *йернас йонтмалэн йошнэл вана йвэнтман* 'платье сшито неаккуратно (букв.: когда шила платье, руки короткими становились)' [6, с. 94];

– с лексемой *янтэп* 'пояс, ремень': *янтпэл сыры лакнэм хэ* 'лентяй (букв.: ремень=его раньше опустился)' [6, с. 32];

– с лексемой *кац* 'штаны': *вац кац хэ* 'ленивый (букв.: мужчина в узких штанах)' [6, с. 38];

– с лексемой *күвэщ* 'гусь (мужская зимняя одежда из оленьей шкуры, мехом наружу)': *күвэщ лэмэтты тылгэщ* 'декабрь (букв.: месяц надевания гуся – мужской зимней одежды)' [6, с. 127];

Фразеологизмы, компонентом которых являются наименования обуви и её элементов:

– с лексемой *солек* 'сапог': *мәнман солек илта пелэк мәншэл* 'на ходу подметки рвет' [6, с. 33].

Фразеологизмы, компонентом которых являются наименования шкуры, кожи, камусы:

– с лексемой *сух* 'кожа, шкура': *Лэнт суха шепла, васы суха шепла* 'очень сильно целуют (букв.: сосут шкуру гуся, сосут шкуру утки)'; *Щитэн па сухэл ут* (букв.: другую шкуру имеющий); *Па суха йус* (букв.: другой шкурой, шкурой тканью стал) [6, с. 288];

– с лексемой *келпэл* 'камусы (шкуры с лап копытных животных – лося, оленя)': *нул вуснэл шуншэу хор сух нулэслэт, келпэу хор сух нулэслэт*, фразеологизм означает 'храп, издаваемый во сне (букв.: ноздри его жилистую шкуру лося скоблят, жилистые камусы лося скоблят)' [7, с. 119-120];

– с парной лексемой *сух-пүн* 'шкура-шерсть': *лүв сухэл-пүнэл леваса йешашл* 'она без причины сама злится (букв.: шкурой-шерстью неопозволительно ведёт себя)' [9, 288].

Проведённое исследование показывает, что во фразеологической системе хантыйского языка широко распространены лексемой *сух* 'кожа, шкура'.

В «Хантыйско-русском словаре (казымский диалект)» В.Н. Соловар лексема *сдх* многозначна: 1. Кожа. 2. Шкура. 3. Материя, ткань. 4. Одежда [6, с. 287–288]. Как видим значение 'одежда' появилось в результате метонимического переноса.

Общеизвестно, что загадки занимают значительное место в фольклоре хантыйского народа. Через загадки мы получаем сведения о духовной культуре, обычаях, мировоззрении, языковых особенностях, т.е. системе культурных ценностей, отличающую один народ от другого.

По тематике хантыйские загадки отличаются большим разнообразием. Так, в сборниках «Хантыйские загадки: Ханты мир моньшуптэт» [8], «Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)» [9] данный вид устного творчества разделен на 7 тематических подгрупп. В ходе исследования в данных сборниках было выявлено около 30 загадок с наименованиями одежды и украшений.

Загадки, компонентом которых являются общие наименования одежды:

- с лексемой *лэмэтсух* 'одежда': *и сот хэйэл лэмэтсухэн, и сот хэйэл ньарлуналты (тэлэн сүмэт, нохэр йүх, вөнши)* 'Сто человек в одежде, другие раздетые (берёзы, кедры, сосны зимой)';

Загадки, компонентом которых являются наименования верхней одежды и её элементов:

- с лексемой *күвэц* 'гусь' (мужская зимняя одежда из оленьей шкуры, мехом наружу): *нэл йошпи-күрпи нуви күвэцү икийа вэнт хуца наврэтлэл-эслэтлэл (шовэр)* 'С четырьмя руками-ногами мужичок в белом гусе в лесу скачет-прыгает (заяц)';

- с лексемой *молэщци* 'малица' (мужская верхняя одежда из оленьего меха с капюшоном): *питы пүнэп молэщци вэнт хуэат хэтыйэл (пүпи)* 'Чёрная меховая малица по лесу шатается-матается (медведь)';

- с лексемой *сэх* 'женская шуба': *питы сэхэп не йицк алтэл, йицкэл иса ил шүрийэл (йерт)* 'Женщина в чёрной шубе воду несёт, вода всё проливается (дождь)';

- с лексемой *нэй сэх* 'суконная шуба': *йохэм кимэлэнпиты вүрты нэй сэхэу хурасэн най лоль (тунтэл хурэм сүмэт)* 'На краю бора стоит красивая женщина в тёмно-красной суконной шубе (берёза со снятой берестой)';

- с лексемой *нүки сэх* 'шуба из ровдуги' (замши), *нүпэллэв сэх* 'нюплеуевая шуба' (из меха молодого оленёнка): *ов пүншпа – нүпэллэв сэхэу не ким этэл, лүв пүнлэл эвэлт нүки сэхэу не йухи лууэл (хошэм па ищки)* 'Дверь откроют: женщина в нюплеуевой шубе выходит, женщина в шубе из ровдуги заходит (тёплый воздух выходит, холодный воздух заходит)';

- с лексемой *нүкыи* 'верхняя женская одежда из кожи': *лапэт хор сух нүкыесу ими хэс эт оңэт лүв тэйэл, кят оңэт лүвнэл лыпащэн (нүки хот)* 'У женщины в шубе из кожи семи оленей двадцать пять ребер, два ребра вывихнуты (кожаный дом)';

- с лексемой *йернас* 'платье, рубашка': *Сер вэнт, мур вэнт сүнэн хуши вүрты йернасэу хэ лоль (тунтэл хурум сүмэт)* 'В уголке дремучего леса мужчина в красной рубашке стоит (берёза со снятой берестой)';

- с лексемой *әнтел* 'пояс, ремень': *әнтел пунмал мэр ай пухэл най сот мүй хулэйзэ йәнхсэлэ (нумэс)* 'Пока он надевал пояс, его младший сын сто божественных земель обходит (мысль)';

Загадки, компонентом которых являются наименования годовных уборов:

- с лексемой *ухшам* 'платок': *нэл йүрэн ими и ухшам хир лыпийа луумэл (пэсан)* 'Четыре ненецкие женщины под одним платком скрылись (стол)'; *Сер вэнт, мур вэнт сэмэн нуви ухшамэу ими омэсэл* 'Посреди густого, дремучего леса женщина в белом платке сидит (заснеженный пенёк)'; *Сер вэнт, мур вэнт сүнэн вүрты вүшлэм ухшам пунэм ими омэсэл (мөрэх)* 'В чаще леса, в чаще бора сидит женщина в красно-жёлтом платке (мошошка)';

- с лексемой *мил* 'шапка': *вэнтэн йүхэт, вүрэн йүхэт күтэн хута лольты и күр пелэк вэн милпи ар йохэм тута лольлэт (тулхэт)* 'В чаще леса и гривы на одной ноге в больших шапках множество людей тут стоят (грибы)'; *Йефта мэллэу күтэлэн намэт миллэн йох этлийэллэт, пентыйэллэт (пүт кавэрэл)* 'Посередине круглого озера появляются, исчезают люди в войлочных шапках (котёл кипит)';

Загадки, компонентом которых являются наименования предметов одежды для кистей рук – рукавицы:

- с лексемой *пос* 'рукавица': *йүх тый хуэ пос (нохэр, анши)* 'На вершине дерева длинная рукавица (шишка, шиповник)';

Загадки, компонентом которых являются наименования обуви и её элементов:

- с парной лексемой *ньир-кенш* 'чирки-кенчики': *аүкэм лонэн ньирэт-кеншэт йонтэл (вүлы)* 'Мама шилами-нитками шьёт чирки-кенчики (олень)';

Загадки, компонентом которых являются наименования шкуры, кожи, ткани (шёлк, сукно):

- с лексемой *сух* 'кожа, шкура, ткань': *нуви сух лярпийэл, питы сух йувэрщэл (хэтэл па ат)* 'Белая ткань разворачивается, черная ткань сворачивается (день и ночь)';

- с лексемой *йермак* 'шелк': *олуэл мәншэм йермак (хөнэл)* 'С ободранным концом шёлк (заря)'; *Нэл сүпи йермак лот тэлэн йицкэн потла, камэн ан потла (ишни)* 'Четырёхугольное шёлковое пятно зимой в доме льдом покрывается, а на улице не замерзает (окно)';

- с лексемой *нэй* 'сукно': *сер вэнт, мур вэнт сүнэн вүшлэм нэйэл хэ лоль (сүмэт лыпэт хойса)* 'В дремучем лесу стоит мужчина, покрытый жёлтым сукном (берёза с пожелтевшими листьями)';

Загадки, компонентом которых являются наименования украшений:

- с лексемой *лөйт* 'кольцо': *пэтлам хот сүнэн карты лөйтэн не, вух лөйтэн не йонтэсэл (тылэщ йош, хэтэл йош)* 'В темном углу дома женщина с серебряными кольцами, женщина с дорогими кольцами шьёт (лунные или солнечные блики)'; *Ар лотпи вух лөйт, карты лөйт (йонтэслүй)* 'Со многими углублениями серебряное кольцо, железное кольцо (наперсток)';

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что хантыйские фразеологизмы и загадки, которые испокон веков передавались из уст в уста, встречается довольно большое количество наименований одежды и украшений. Анализ показывает, что особой активностью отличаются лексемы в паремиях *сух* 'кожа, шкура', *күвэц* 'гусь', *мил* 'шапка', *ухшам* 'платок', *йернас* 'платье, рубашка', а из названий украшений – *лөйт* 'кольцо'.

Такие искомые фразеологизмы и загадки формируют своеобразный семантический класс, и содержательные компоненты входящих в него единиц охватывают многие стороны жизнедеятельности человека. Посредством кода одежды, заключённого в паремиях, характеризуются сам человек (как цельность), его социальный статус, материальный достаток, эмоции, сопровождающие его на жизненном пути. В выявленных паремиях репрезентируются ценностные установки, эмоциональная и нравственная оценка, нравоучения морально-этического свойства.

Библиографический список

1. Готовцева Л.М. Традиционная одежда якутов: лексико-фразеологические и лингвокультурные аспекты. *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2017; Т. 15; № 2: 81–90.
2. Люй Цзиньянь. Фразеологизмы с названиями одежды в лингвокультурологическом аспекте. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008; 2: 55–58.
3. Николаева Е.В., Юрина Т.Н. Кросс-культурный анализ семантики русских и французских фразеологизмов (в тематическом поле «головные уборы») («coiffe»). *Дизайн и технологии*. 2011; 25: 130–136.
4. Шамигулова А.Т. Наименования одежды и украшений как компонент фразеологизмов и пословиц-поговорок в башкирском языке. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; 2 (1): 389–392.
5. Бурькин А.А., Соловар В.Н. *Исследования по этнографии и фольклору народов Северо-Западной Сибири*. 2-е изд., доп. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017.
6. Соловар В.Н. *Хантыйско-русский словарь (казымский диалект)*. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2014.
7. Потпот Р.М. *Касэм йох пуртэт, арэт. Предания, песни казымских хантов*. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2014.

8. Соловар В.Н., Морокко С.Д. *Хантыйские загадки: Ханты мир моньщуптэт*. Под редакцией Н.Б. Кошкарёвой. Ханты-Мансийск: «Н.И.К.», 1997.
9. Немысова Е.А., Каюкова Л.Н. *Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.

References

1. Gotovceva L.M. Tradicionnaya odezhdа yakutov: leksiko-frazeologicheskie i lingvokul'turnye aspekty. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2017; T. 15; № 2: 81-90.
2. Lyuj Czin'yan'. Frazeologizmy s nazvaniyami odezhdy v lingvokul'turologicheskom aspekte. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2008; 2: 55-58.
3. Nikolaeva E.V., Yurina T.N. Kross-kul'turnyj analiz semantiki russkih i francuzskih frazeologizmov (v tematiceskom pole «golovnyye ubory»/«coiffe»). *Dizajn i tehnologii*. 2011; 25: 130-136.
4. Shamigulova A.T. Naimenovaniya odezhdy i ukrashenij kak komponent frazeologizmov i poslovic-pogovorok v bashkirskom yazyke. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; 2 (1): 389-392.
5. Burykin A.A., Solovar V.N. *Issledovaniya po 'etnografii i fol'kloru narodov Severo-Zapadnoj Sibiri*. 2-e izd., dop. Tyumen': OOO «FORMAT», 2017.
6. Solovar V.N. *Hantyjsko-russkij slovar' (kazymskij dialekt)*. Tyumen': OOO «FORMAT», 2014.
7. Potpot R.M. *Kasem joh putret, aret. Predaniya, pesni kazymskih hantov*. Tyumen': OOO «FORMAT», 2014.
8. Solovar V.N., Morokko S.D. *Hantyjskie zagadki: Hanty mir mon'schupt' et*. Pod redakciej N.B. Koshkarevoj. Hanty-Mansijsk: «N.I.K.», 1997.
9. Nemysova E.A., Kayukova L.N. *Hantyjskie zagadki (kazymskij i surgutskij dialekty)*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.05.18

УДК 347.78.034

Gorn E.A., Cand. of Science (Philology), senior lecturer, North-West Institute of Management RANEPA (St. Petersburg, Russia), E-mail: e.gorn@mail.ru

TYPOLOGY GRAMMATICAL MISTAKES IN SIMULTANEOUS TRANSLATION. The article reviews typical mistakes that are made within simultaneous translation process. Most of the mistakes are analyzed on recordings made by Linguistics students majoring in economic translation. The typology might be interesting in terms of introducing new methods and strategies of teaching interpreting within the changing educational paradigm. Analytical and didactical output of the presented work enables teachers of translation to create a set of exercises, which can become a basis for the further strategic development of teaching and learning oral translation with no regard to natural talent. The strategies might contribute to the changes in higher and additional education system of the Russian Federation.

Key words: simultaneous translation, teaching translation, educational system of Russia, teaching interpreting strategies, typical errors.

E.A. Gorn, канд. филол. наук, доц. каф. межфакультетских дисциплин, Северо-Западный институт управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург, E-mail: e.gorn@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ

В данной статье описывается анализ грамматических ошибок студентов направления «Лингвистика», специализация «Перевод в сфере экономической коммуникации» в результате обучения курсу «Синхронный перевод». Данная типологизация представляется интересной с точки зрения внесения изменений в программу обучения синхронному переводу в условиях изменяющейся образовательной парадигмы. Считается, что подобного рода аналитическая и дидактическая работа может помочь сформировать банк упражнений для обучения устному переводу, включая синхронный, в глобальном будущем разработать стратегии обучения синхронному переводу любого студента независимо от наличия природных способностей. Подобного рода стратегии смогли бы внести вклад в область обучения устному синхронному переводу как в рамках высшего образования, так и в условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: синхронный перевод, обучение переводу, система образования Российской Федерации, стратегии обучения устному переводу, типичные ошибки.

Темп развития современного мира ускоряется с каждым днем. Процессы глобализации, в первую очередь информационной, дают сильнейший толчок к развитию такого аспекта переводческой деятельности, как синхронный перевод. Несмотря на то, что всё более распространённым становится мнение, что машины смогут заменить переводчика, в области синхронного перевода это вряд ли будет возможно в ближайшие десятилетия. Тем не менее, распространение машинного перевода, систем распознавания человеческой речи ставят перед переводчиками (особенно синхронистами) другие задачи: более высокую скорость перевода (а значит и обработки информации), более качественную и полноценную передачу оригинала при переводе, а значит более высокие когнитивные способности в особенности в части переключения с одного языка на другой. Следовательно, и подготовка переводчиков-синхронистов должна претерпевать изменения. С целью внедрения подобных изменений и возникает необходимость анализа недостатков существующей системы подготовки переводчиков в рамках дисциплины «Синхронный перевод».

Активные нейролингвистические исследования, к сожалению, всё ещё не способны полностью обеспечить лингвистическую науку информацией о том, какие именно необходимо применять образовательные стратегии, методы и подходы для

обеспечения 100% качественной подготовки переводчиков-синхронистов. Как известно, мозг человека работает по принципу чёрного ящика самолета, вскрыть который естественно не представляется возможным. В этой связи анализ входящей и исходящей информации является одним из эффективных методов, способных помочь в разработке стратегии обучения синхронному переводу.

Проведённое исследование представляет собой попытку систематизировать, типологизировать ошибки, которые делают студенты во время обучения синхронному переводу с целью разработки упражнений, способных данные ошибки нивелировать, то есть улучшить уровень подготовки синхронистов.

Фокус группой исследования выступили студенты направления «Лингвистика», со специализацией «Перевод в сфере экономической коммуникации», обучающиеся на 4 курсе по программе бакалавриата и полностью прослушавшие курс «Синхронный перевод».

При анализе ошибок за основу было взято определение Я.И. Резцера, где ошибкой считается «нарушение нормы языка в произношении, словоупотреблении или же синтаксической организации высказывания вследствие внутрисистемных (языковых) или внесистемных (внеязыковых, например, ассоциативных) причин» [1].

Ход исследования представлял собой анализ аудиозаписей синхронного перевода четырёх видео из банка видео TEDTalks на общегуманитарные темы:

1. Виктор Риос «Помогите детям, которых игнорирует система образования»; [2]

2. Сэнди Токсвиг «Политическая партия равных прав для женщин»; [3]

3. Адам Галинский «Как отстаивать своё мнение?»; [4]

4. Эмили Балсетис «Почему некоторым людям сложнее выполнять физические упражнения?»; [5].

Средняя продолжительность каждого видео составляет 15 – 20 минут. Видео были записаны с интервалом в одну неделю

В результате анализа были выделены все виды ошибок – фонетические, лексические, грамматические, синтаксические и смысловые. В данной статье хотелось бы остановиться подробнее на грамматических ошибках, связанных с нарушением грамматической структуры предложения: некорректное согласование; добавление глагола-связки (там, где он не нужен); упущение глагола-связки; калька грамматической структуры без согласования слов в предложении; некорректное употребление времени глагола4 прямая речь, не переведённая в косвенную; сохранение порядка слов исходного предложения; некорректное употребление глагола (неверный смысл, например, I told her a story – «Я сказал [вместо «рассказал»] ей свою историю»)

Видео 1.

У меня не было ничего и никого ничего не было для меня – Мне нечего было предложить, и мне никто ничего не предлагал (калька грамматической структуры).

В Америке школы – в школах Америки (согласование, порядок слов как в исходном предложении).

Поприветствовала в класс – рассказала ее в классе (калька грамматической структуры).

Уже более десяти лет я изучал – уже более десяти лет я изучаю (некорректно употреблено время).

Другие люди может увидеть – другие люди могут увидеть (согласование).

Я сказал ей историю – я рассказал ей свою историю (калька грамматической структуры).

Он посмотрел бы на меня – он смотрел на меня (некорректное время).

Сказала, что «я очень горжусь тобой» (прямая речь не переведена в косвенную).

Девушка была плакала – девушка плакала (лишний глагол-связка).

Я следую за этих молодых людей – я изучаю этих молодых людей (калька грамматической структуры).

Называем высоким риском, но с обещанием – (давайте вместе посмотрим, как можно поменять ярлыки) с «группы риска» на «подающих надежды» (некорректный перевод: калька грамматической структуры и неверно понятый смысл предложения).

Я знаю, что один из них – я знаю, потому что Я один из них (калька грамматической структуры).

С моим дядей – с моим дядей (согласование).

У меня ничего не было, чтобы предложить – мне было нечего предложить (согласование).

К восемнадцатому годам – до восемнадцати лет (согласование).

Причина, потому что я здесь – причина, почему я здесь (согласование).

Хочет протянуть руку – хочет протянуть руку (согласование).

Мне нужно были деньги – мне нужны были деньги (согласование).

Теперь перешло время – теперь пришло время (некорректное употребление глагола).

Допущены под испытательным сроком – допущены на испытательный срок.

Больше чем в течение часа – более часа (согласование).

То, почему я здесь сегодня, потому что – я здесь сегодня, потому что (согласование, нарушен порядок слов).

Она была таким тем учителем – она была таким учителем, который (согласование).

Для ради того, чтобы жить – ради того, чтобы жить (согласование, нарушен порядок слов).

Видео 2.

Должна сделать что-нибудь об этом – должны что-нибудь с этим сделать (согласование).

Ответ глобальному потепления – вызов глобальному потеплению (согласование, калька).

Другой день я смотрела – как-то я смотрела (калька грамматической структуры).

95% репетиций это каждый день – 95 процентов из них являются теми же, что и вчера (калька грамматической структуры).

Это так мало женского спорта на телевидении – На телевидении настолько мало женского спорта (согласование).

С пятью процентами возможностями – с 5% возможностями (согласование).

Я смотрю спорт по телевизору и пыталась решить – я смотрела спорт по телевизору и пыталась понять (разные времена).

Это казалось мне любопытными – это казалось мне любопытным (согласование).

Настолько здорова, насколько я была – Я точно в такой же форме (калька грамматической структуры).

97% это о том, как мужчины бегают – 97% – это бегающие мужчины (калька грамматической структуры).

Должен что-то сделать об этом – должны что-то сделать с этим (согласование).

У нас были угрозы смерти – и нам начали угрожать расправой (калька грамматической структуры).

Я обещаю вам, что были много моментов – я клянусь, были моменты, когда (калька грамматической структуры).

Видео 3.

Высказаться это очень сложно – высказываться сложно (согласование, некорректный вид глагола).

Существуют очень много историй – истории были самые разные (калька грамматической структуры).

Каков мой уровень – каковы пределы моей зоны (калька грамматической структуры).

Не делать плохое первое впечатление – не хотели создать плохого впечатления (согласование).

Я понимаю эту фразу только месяц назад – я понял эту фразу только месяц назад (некорректное время глагола).

Я должен сказать что-то, но не смог – я должен был сказать что-то, но не смог (некорректное время глагола, упущение глагола-связки).

Он был ожидал предложений – он ожидал предложений (лишний глагол-связка).

Во множествах форм – в разных формах (калька грамматической структуры).

Много различий в мужчинах и женщинах – много различий между мужчинами и женщинами (согласование, калька грамматической структуры).

Один из самых лучших вещей – одна из самых лучших вещей (согласование).

Так быстро, как вы можете – насколько быстро вы сможете (согласование).

Спрашивание у других людей совета – спросить совета у других людей (согласование).

Это особенно страшно, когда мы вернулись домой – Радостный, опьяняющий и в то же время наводящий ужас, особенно по возвращении домой из роддома (калька грамматической структуры).

Был ли наш мальчик достаточное количество питательных веществ – получал ли наш мальчик достаточное количество питательных веществ (калька грамматической структуры).

Наш сын хорошо сейчас – с нашим сыном сейчас все хорошо (согласование).

Одной из первых его работ он получил предложение – На одну из его первых работ поступило предложение (согласование).

Компания была настолько обиделась – компания настолько обиделась (лишний глагол-связка).

Все различия в поле – все различия в полях (согласование).

Смотрю, что вы хотите – я вижу, что вы хотите.

Менеджер говорит, что «вы хотите ограбить нас» (прямая речь не переведена в косвенную).

Я предложил ему предложение – я настоял на внесении контрпредложения (согласование, калька грамматической структуры).

Мы слишком очень сильные – мы очень сильные (согласование, калька грамматической структуры).

Ключевая вещь – это что этот круг расширяется – Ключевым фактором в определении этих границ является ваше превосходство (калька грамматической структуры).

Это называют мама-медведь эффект – это называется синдромом насадки (калька лексики и грамматической структуры).

Они меня спросят совета – я знал, что они меня спросят (согласование, калька грамматической структуры).

Видео 4.

Зрение это самое основное из приоритетов чувств – Зрение – самое важное и приоритетное из наших чувств (калька грамматической структуры).

Спросили их оценить – попросили их оценить (согласование).

Не соглашались на какой-то одной эмоции – люди не сошлись во мнении насчёт эмоций (калька грамматической структуры).

Наши политические мнения может повлиять на восприятие других людей нами – наши политические убеждения также сказываются на том, как мы видим людей (согласование).

Секунду или два – секунду или две (согласование).

Результаты их всех различались – результаты были разными (согласование).

Барак Обама был принят как президент – Барак Обама баллотировался в президенты (согласование).

Как работает наши глаза – как работают наши глаза (согласование).

То, что мы концентрируем своё внимание – на чём мы концентрируем своё внимание (согласование).

Их цель была невозможна – их цель была недостижима (калька грамматической конструкции).

Как же далеко она относится от них – как далеко она находится от них (согласование).

Видели дистанцию гораздо дальше – видели дистанцию гораздо длиннее (согласование).

В гораздо плохих состояниях – в гораздо худших состояниях (согласование).

В дни, подобно этому – в дни, подобные этому (согласование).

Моя команда исследования – моя команда исследователей (согласование).

Первым шагом на этот вопрос мы провели исследование.

Расстояние до конечной линии гораздо меньше, чем те люди, которые страдали от избыточного веса – Тем, кто были не в форме, расстояние до финишной черты казалось больше, чем тем, кто находились в лучшей форме (согласование, калька грамматической структуры).

Сказали нас, что – сказали нам, что (согласование).

Все вокруг меня чувствуют так же – все вокруг чувствуют себя так же/ чувствуют то же.

Первый шаг, чтобы измерить этот вопрос, мы должны измерить каждого человека – первым шагом на пути к исследованию этих вопросов стало объективное измерение физической подготовки участников (согласование, калька грамматической структуры).

Мы спрашиваем оценить – мы просим оценить (согласование).

Люди, которые хорошо подготовились – люди, которые были хорошо подготовлены (согласование, упущение глагола-связки).

Более слабее – слабее (согласование).

Из приведённых выше примеров можно сделать некоторые продуктивные выводы. Во-первых, количественные показатели ошибок значительно снижаются от первого видео к четвёртому, что говорит о том, что синхронный перевод является навыком, который улучшается при увеличении его тренировки. Таким образом, первой проблемой, которую можно обозначить в рамках образовательного процесса – это недостаточное количество имитационных упражнений, максимально приближенных к реальной ситуации перевода.

Во-вторых, множество ошибок, связанных с нарушением комбинаторных категорий слов. Данный вид ошибок, скорее всего, связан с общим низким уровнем обученности студентов в области русского языка. На мой взгляд, данные сложности также зависят от значительного сокращения часов, приходящихся на русский язык, в образовательных программах высшего образования.

В-третьих, весьма распространены ошибки, связанные с небоснованным добавлением глаголов-связок. Данный тип ошибок связан, на мой взгляд, с тем, что современные студенты имеют низкий уровень навыков говорения в целом и на родном, и на иностранном языке, что связано со значительным сокращением устного общения в угоду интернет переписок в социальных сетях и мессенджерах.

В заключении хотелось бы отметить, что анализ ошибок является одним из эффективных способов разработки методической и дидактической стратегии, которая может помочь сформировать список навыков и соответствующий список упражнений, способный улучшить возможности обучения устному синхронному переводу.

Библиографический список

1. Рецкер Я.И. *Пособие по переводу с английского языка на русский*. Москва: Просвещение, 1982.
2. Риос Виктор. «Помогите детям, которых игнорирует система образования». Available at: https://www.ted.com/talks/victor_rios_help_for_kids_the_education_system_ignores?language=ru
3. Токсвиг Сэнди. «Политическая партия равных прав для женщин». Available at: https://www.ted.com/talks/sandi_toksvig_a_political_party_for_women_s_equality?language=ru
4. Галинский Адам. «Как отстаивать своё мнение?» Available at: https://www.ted.com/talks/adam_galinsky_how_to_speak_up_for_yourself?language=ru
5. Балсетис Эмили. Почему некоторым людям сложнее выполнять физические упражнения? Available at: https://www.ted.com/talks/emily_balsetis_why_some_people_find_exercise_harder_than_others/transcript?language=ru

References

1. Recker Ya.I. *Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
2. Rios Viktor. «Pomogite detyam, kotoryh ignoriruet sistema obrazovaniya». Available at: https://www.ted.com/talks/victor_rios_help_for_kids_the_education_system_ignores?language=ru
3. Toksvig S'endi. «Politicheskaya partiya ravnih prav dlya zhenshin». Available at: https://www.ted.com/talks/sandi_toksvig_a_political_party_for_women_s_equality?language=ru
4. Galinskij Adam. «Kak otstaivat' svoe mnenie?» Available at: https://www.ted.com/talks/adam_galinsky_how_to_speak_up_for_yourself?language=ru
5. Balsetis 'Emili. *Pochemu nekotorym lyudyam slozhnee vypolnyat' fizicheskie uprazhneniya?* Available at: https://www.ted.com/talks/emily_balsetis_why_some_people_find_exercise_harder_than_others/transcript?language=ru

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 812

Daudova B.A., senior researcher, Department of Native Literatures, NIIP n.a. A.A. Tsho-Godi (Makhachkala, Russia),
E-mail: b.daudova@yandex.ru

IMAGE OF THE HIGHLANDER IN THE POETRY OF G. BAGANDOV. The image of the Highlander in the poetry of G. Bagandov is studied. The author examines how the theme of mountain people is considered in the process of analyzing the works of G. Bagandov at lessons Dargwa literature. The analysis of poetic works allows to reveal the idea, the lyrical position of his hero, when there is a rapprochement of personal life with the life of the whole country. The work studies the power of the poet in close connection with the life of the people, his poetic vision and imagery of works. The poetry of G. Bagandov is characterized by high intensity, philosophical thinking, the ability to combine the specific with the universal.

Key words: dargwa writer, poet, theme of Highlander, heroism of mountain people, graphic arts, moral qualities, hyperbole, epithets, philosophical reflection, aesthetic style of works.

Б.А. Даудова, ст. научный сотрудник сектора родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала,
E-mail: b.daudova@yandex.ru

ОБРАЗ ГОРЦА В ПОЭЗИИ Г. БАГАНДОВА

Автор статьи рассматривает то, как тема горского народа рассматривается в процессе анализа произведений Г. Багандова на уроках даргинской литературы. Анализ поэтических произведений позволяет выявить идею, лирическую позицию его героя, когда происходит сближение личной жизни с жизнью всей страны. Сила поэта в тесной связи с жизнью народа, его поэтическом видении и образности произведений. Поэзия Г. Багандова характеризуется высоким накалом, философскими раздумьями, умением сочетать конкретное с общечеловеческим.

Ключевые слова: даргинский писатель, поэт, тема горца, героизм горского народа, изобразительные средства, нравственные качества, гиперболы, эпитеты, философские раздумья, эстетический стиль произведений.

С каждым годом даргинская поэзия как часть общедаргинской поэзии становится глубже по мысли и богаче изобразительными средствами. Лучшие произведения даргинских поэтов содержат раздумья о человеке, о его судьбе, о борьбе за человеческое счастье. Благодаря произведениям Р. Рашидова, С. Рабаданова, М. Гамидова, Х. Алиева, Г. Багандова, А. Гази, даргинская поэзия заняла подобающее место в дагестанской поэзии, жанрово-тематические поиски, осуществленные ими, вывели на уровень взаимодействия с многонациональной советской поэзией. Произведения Г. Багандова стали явлением в дагестанской общности и представляют её на всесоюзном уровне не только как учитывающие уровень развития дагестанской, но и всей многонациональной советской поэзии [1 – 3].

Даргинский поэт, писатель Газимбег Курбанович Багандов родился в 1940 году в селении Мекеги Левашинского района.

В 1967 году окончил Литературный институт имени М. Горького. Работал собственным корреспондентом в республиканской газете «Ленинское знамя», в областном комитете комсомола, заведующим редакцией Дагестанского учебно-педагогического журнала «Литературный Дагестан» на даргинском языке, а затем главным редактором литературно-художественных журналов Союза писателей Дагестана «Литературный Дагестан» и «Соколенок».

Первые публикации Г. Багандова появились на страницах районной газеты «Колхозная весна», в журнале «Горянка» и альманахе «Дружба». В 1967 году в Дагестанском книжном издательстве вышла первая книга его стихов «И я горец» на даргинском языке.

Стихи молодого поэта Газимбега Багандова, переведённые на русский язык Я. Козловским, Т. Жирмунским и другими русскими переводчиками, печатаются на страницах журналов и газет: «Дружба народов», «Литературная газета», «Литературная Россия», «Известия».

В дагестанских и московских издательствах на даргинском и на русском языках у Г. Багандова вышло более 39-ти поэтических и прозаических книг: «Руки отца», «Пуля», «Гость», «Спасибо», «Подарок» и другие.

В Москве в переводе на русский язык вышли его поэтические книги: «От горных вершин», «Огонь в очаге», «Кунак», «Глашатай», «Святыня» и другие, а также книги для детей: «Алим и Карим», «Козлёнок», «Соловей и Муравей», «Волшебный родник» и другие.

В 1980 – 1990 годах Г. Багандов обратился к художественной прозе, в которой стремился показать отрицательные явления жизни. Крупнейшим его произведением стал роман «Последнее поколение», темой которого являлась деградация управленческого аппарата. В 1983 году в Дагучпедгизе на даргинском языке вышла его повесть в новеллах «Дузабдижан», позднее изданная в журнале «Дружба народов» на русском языке. В 1992 году вышла его книга «Путешествие. Стихи и поэма».

Г. Багандов, изображая горы и горцев, акцентирует внимание на славных и добрых традициях отцов, на моральных и нравственных ценностях предков. Поэтому становится значительной идеологическая ценность и философская значимость стихотворений сборника «Я и горец».

Во многих стихотворениях автор, говоря о прошлом, о традициях отцов, их образе жизни, не отрешивается от современности. Именно сегодняшние заботы побуждают его обращаться к предкам. В стихотворении «Седина отцов», которым открыва-

ется сборник, мы ощущаем современную жизнь, хотя поэт пишет об отцах.

Нет у них силы скрыть седину

Ни шляпой соломенной, ни папахой косматой.

Обратим внимание на вторую строку: шляпа и папаха выступают как символ. Горец – наследник своих предков. Он же воплощает образ нашего современника, овладевшего европейской и мировой культурой. Здесь автор сопрягает две стороны духовного бытия: бег времени и образ горца, его сознание и материальное благополучие. Броская атрибутика как признак времени в данном случае не помешала поэту в постижении явления жизни.

С темой величия человека связывает Г. Багандов тему освоения космоса. Для него нет космоса вне человека. Гордостью за простого человека продиктованы строки стихотворения его «Человек»:

Мир необъятен, мир широк,

Но всё – леса его и реки,

И крутизна его дорог –

Всё поместилось в человеке.

Тема космоса углубляет тему величия человека, и это естественно – успехи нашей науки и техники стали результатом героического труда человека, его современника.

Г. Багандов в своем творчестве делает попытки философского осмысления жизни. Появляются стихи – философские раздумья о времени, о морали. Они созданы в стиле народных раздумий о жизни и смерти. Фольклорная образность и интонация, символика, конкретные сравнения, инсказательность, параллелизмы характерны традициям О. Батырая, а приём вопроса и ответа вносит элементы эпичности. Но мысли поэта о скоротечности жизни, о том, что надо торопиться творить добро – веяния новой эпохи. Вот стихи Г. Багандова о бессмертии человека, об обновлении жизни:

– Отчего печален ты, скажи?

Отчего туманится твой взгляд?

– Человек в ауле Леваши

Умер ночью, говорят.

– Весел ты. Смеешься от души,

И бурдюк опустошить не прочь!

– Знай, кунак в ауле Леваши,

Человек родился в эту ночь!

(Перевод Я. Козловского)

Как видим, творчеству Багандова характерны лаконичность, ясность и глубина. А многие его стихи написаны в форме диалога.

В стихотворении: «Отцу даргинской поэзии», посвящённому Батыраю, делом жизни которого была поэзия, он делится своими мыслями о предназначении поэта, о силе слова и духа:

В сердцах молодёжи

Горит светильник любви,

Зажжённый тобой,

В даргинских горах

Ты сам песня, Батырай.

(Перевод подстрочный)

Это благоговение молодого поэта перед маститым мастером слова и преклонение перед истинной поэзией.

Время, в котором мы живем, стремительно, и горец весь в его стихии. Г. Багандов об этом говорит в стихотворении «Не жалей». Обращаясь к своему другу, который предостерегает его от опасностей жизни, лирический герой говорит, что не дружеские

компания и веселые гуляния должны составлять смысл жизни, не они определяют её ценность. Человек, не перенесший трудностей в борьбе за общенародное дело, не испытавший страданий, не может быть по-настоящему счастливым. И после смерти такой человек не будет помянут словом, никто не остановится у его могилы.

В композиционном оформлении стихотворения главное место занимает приём противопоставления, которое даёт возможность автору высказать два разных взгляда на жизнь, что способствует более углубленному истолкованию поэтической мысли. Приём этот не новый: в авторской поэзии он закрепился в произведениях Батырая ещё во второй половине XIX века. Из даргинских поэтов чаще других обращается к приёму противопоставления Г. Багандов. Известно, что, только опираясь на достижения предшественников и современников, можно создать высокохудожественные произведения.

Стихи Г. Багандова имеют много читателей. Причина популярности поэта – тесная связь его поэзии с фольклором, фольклор служит средством выражения национального характера горца. Г. Багандов, как Батырай, открыто выражает свою мысль, сочетая романтическое восприятие окружающей действительности, идущее от народно-поэтической образности, с трезвым взглядом на жизнь. Манеру письма Г. Багандова отличает страсти к гиперболе и употреблению слов в их прямом значении. Повторность лексической основы стихов также одна из особенностей творческой манеры поэта. В стихотворениях автора тропы употреблены исключительно редко и имеют свойство не выделяться из остальной словесной ткани.

*Потом познакомился я с крестьянами
Засевающими плечи горных скал и пшеницу домой
доставляющими;*

*С широкоплечими, как горные скалы,
Гордыми, сильными, высокими седыми отцами,*

Здесь видно, что троп употреблен к месту. Метафора «засевающими плечи утесов...» выражает мысль о том, что в горах хороший урожай добывается тяжёлым трудом. Так же осторожно он подходит к употреблению метафор и в других стихотворениях.

Что касается эпитетов, они встречаются очень часто. Последние две строки приведённого четверостишия – распространённый эпитет. Да и вся строфа в целом воспринимается как некое определение к «отцам». Подавляющее большинство стихотворений Г. Багандова держится на эпитетах.

Рассмотрим стихотворение «Родились мы летать» из сборника «Голубка сельская моя», задуманное как гимн современникам, молодому поколению 60-х годов. Изображая своих сверстников, поэт пишет:

*Мы – матери земли,
И цену поднявшие,
И прославленных гор
Гордость подхватившие.*

И в следующих строфах автор продолжает перечислять лучшие черты молодёжи. Эти перечисления однотипны. Две строки стихотворения передают одну черту:

*Степных ветров
Быстроту вобравшие*

В этих строках центральное место занимает причастие «вобравшие». Оно переносит всю характеристику на героя, который выступает от имени целого поколения, и превращает обе строки в распространённый, развёрнутый эпитет. Следовательно, эпитет концентрирует мысль вокруг лирического

героя, тем самым усиливая идейную направленность произведения.

В подобных стихотворениях поступки и дела героев, их чувства и помысли, как бы остаются в стороне. В образе героя подчёркивается лишь одна главная черта, таким он предстаёт перед читателями. Из произведения можно выключить любую строфу, иногда и отдельную строку, это не нанесёт ущерба композиционной целостности, общей идейно-художественной направленности и в некотором смысле глубине раскрытия образа. Такие произведения можно и дополнить подобными же стихами, и опять ничего не изменится.

Воздействие произведения на читателя может быть эффективно только при его высоких идейно-художественных достоинствах, обусловленных талантом писателя и его умением, опираясь на традиции, идти вперед и выше в эстетическом постижении явлений современной действительности.

Стихотворение «Погибшим за Родину» из сборника «Джейран», на наш взгляд, переполнено эпитетами. На эпитетах держится также стихотворение «Мой джейран Дагестан». Дагестан, изображаемый здесь, рисуется необычными эпитетами:

*В мире, как у тебя,
Много гор нет (вероятно),
Если даже много (есть),*

Высоких-то (как у тебя) нет (вероятно).

Эпитеты стихотворения Багандова выступают не только как способ оформления поэтической мысли. Они служат и средством создания образа горца. В этом смысле эпитеты несут на себе нагрузку, адекватную с народно-песенной, в одних случаях эпитет как бы описывает изображаемое, а в других – оценивает. В такой функции эпитеты употреблялись в даргинской литературе ещё в 20 – 50-х годах, но только в творчестве Багандова эпитет стал не только основным средством создания образа, но и способом композиционного оформления произведения.

В своих произведениях Багандов создаёт образ горца, живущего думами о Родине, работающего во имя её процветания. Лирическому герою присущи доброта, верность в дружбе и любви. Лирический герой Г. Багандова одухотворён большой мыслью, и поэт ни на минуту не забывает, что он обязан быть на переднем крае. Эта позиция лирического героя Багандова идёт от времени, когда происходит сближение личной жизни с жизнью всей страны. Поэт узнаёт о своём гражданском значении, о ценности своей личности. «Мир не обойдется без меня» – именно так начинается одно из его стихотворений, опубликованное в журнале «Дружба народов».

«У Г. Багандова зоркий глаз, чуткий слух, чувствительное сердце, а поэты с такой особенностью поэтического видения мира людям нужны. Точно, просто и образно – этими тремя словами можно определить поэтическую манеру письма Г. Багандова» [4, с. 266].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что творчество Г. Багандова отражает все стороны бытия, человек даёт как социальная и духовная личность. Сила поэта в тесной связи с жизнью народа, он хочет, чтобы народ во всех делах рассчитывал на него, хочет быть причастным ко всем его свершениям. В поэзии Багандова большое внимание уделяется нравственному облику современника. И мы для анализа отбираем те произведения, на примере которых можно показать то новое, что привносят даргинские поэты в раскрытие духовного мира современника.

Библиографический список

1. Багандов Г. *И я горец*. На даргинском языке. Махачкала, 1966.
2. *Антология даргинской поэзии*. На даргинском языке. Дагиз, 1958.
3. Абакарова Ф. *Очерки даргинской советской литературы (1917 – 1965 гг.)*. Махачкала, 1969.
4. Вагидов А.М. *Восхождение к единству*. Махачкала, 1991.

References

1. Bagandov G. *I ya gorec*. Na darginskom yazyke. Mahachkala, 1966.
2. *Antologiya darginskoj poezii*. Na darginskom yazyke. Dagiz, 1958.
3. Abakarova F. *Ocherki darginskoj sovetskoj literatury (1917 – 1965 gg.)*. Mahachkala, 1969.
4. Vagidov A.M. *Voshozhdenie k edinstvu*. Mahachkala, 1991.

Статья поступила в редакцию 25.05.18

УДК 812

Iskhanova Z.S., senior teacher, Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

EVERYDAY / NON-EVERYDAY COMPONENTS IN THE SCRIPT OF THE FILM BY EUGENE GRISHKOVETS (CO-AUTHORED WITH ANNA MATHISON) "SATISFACTION". The research reveals the regularity of transitions from "everyday" to "non-everyday" contents in the screenplay directed by Grishkovets "Satisfaction". The specificity of this transition is due to the artistic and aesthetic concept, which the writer implements in his work. It is important for humans, the world, immersed in household details, however, the household goes into being in a moment of strong emotional peaks, feelings, expressive "shakes". The article shows that the writer is characterized by the awareness of the ordinary as a creative factor, he perceives ordinary things as the foundation of human life. Grishkovets creates a picture of the world, in which the aspirations of people, their dreams, fantasies, doubts, reactions to private and general events, memories of the past, individual ideas about the future are dominant.

Key words: everyday life, artistic anthropology, social representations, system of values.

З.С. Исханова, ст. преп. каф. русской и зарубежной литературы, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПОВСЕДНЕВНОЕ / НЕ-ПОВСЕДНЕВНОЕ В СЦЕНАРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ЕВГЕНИЯ ГРИШКОВЦА (В СОВАВТОРСТВЕ С АННОЙ МАТИСОН) «САТИСФАКЦИЯ»

Исследовательская цель настоящей статьи – выявить закономерность переходов от «повседневного» к «не-повседневному» в киносценарии Е. Гришковаца «Сатисфакция». Специфика этого перехода обусловлена художественно-эстетической концепцией, которую реализует в своём творчестве писатель. Для человека важен его мир, утопающий в бытовых мелочах, однако бытовой переходит в бытийное в момент сильных эмоциональных подъёмов, переживаний, экспрессивных «встрясок». Подлинный человек, по Гришковцу, – человек чувствительный, переживающий. В статье показано, что для писателя характерно осознание обыденности как созидющего фактора, он воспринимает обыденность как фундирующее начало человеческой жизни. Обращаясь к обыденному, Гришковец создаёт такую картину мира, в которой стремления людей, их мечтания, фантазии, сомнения, реакции на частные и общие события, воспоминания о прошлом, индивидуальные представления о будущем – оказываются доминирующими.

Ключевые слова: повседневность, художественная антропология, социальные представления, система ценностей.

Когда мы пытаемся определить специфику современного социокультурного процесса, когда мы пытаемся разобраться в хитросплетениях новейшей отечественной литературы, когда мы пытаемся выстроить – пусть шаткую, но относительно внятную иерархию объектов художественной культуры, – мы сталкиваемся с ситуацией невозможности ответов на все наши вопросы. Каждый раз мы убеждаемся в том, что кризисная ситуация, которая стабильно переживается как европоцентристским миром, так и российским евразийским пространством, обуславливает, в нашем, российском, случае, размывание оснований российской культуры и разрушение её ценности. Естественно, что этот процесс не однозначен: наряду с приятием личности, которая чаще всего актуализирует собственные эгоистические цели, многие современные «властители дум», обращаясь к своему читателю, пытаются «выработать предложения, направленные на установление взаимопонимания между людьми на основе честности и ответственности» [1, с. 3].

Одним из тех, кто сегодня предпринимает попытки (порой успешные) стабилизировать системы ценностей, устранить вознившую дезориентацию, а также правильно расставить приоритеты и ориентиры в общественном сознании, является Евг. Гришковец. Родившийся в 1967 году, писатель смог аккумулировать как опыт позднесоветской жизни, так и опыт переживания, свидетельства разрушения «старого мира», опыт переживания ситуации перехода. Своё кредо художника Евг. Гришковец манифестировал в книге «Письма к Андрею». Обращаясь с совсем не простой социальной структуре «нулевых годов», он создаёт своего рода её классификацию – почитаемый в обществе результативный человек, с одной стороны, и человек, переживающий, сомневающийся, страдающий, который обществом понимается как непонятный, неприятный (потому что непонятный), неудобный – с другой. Конечно, между двумя этими крайними типами есть масса других, переходных подтипов. Однако, с точки зрения Гришковаца, художник (в самом широком смысле этого слова) как раз и представляет этот второй тип, который и создаёт свои произведения для людей второго типа: «Человек, создающий искусство, непонятен тем, кто ценит результат и ставит его превыше всего остального. Человек результата не может ценить переживаний. И художник непонятен обществу, направленному на результат ещё и потому, что он берётся за недостижимое! Художник ставит перед собой недостижимую задачу – постижение сути человеческой жизни и пребывания человека в этом мире» [2, с. 5].

Однако художник не может не обращаться и к тем, кто так почитает результативных людей, которые способны переступить через моральные устои, правила и даже через других людей. Сейчас вы так восхищаетесь своими результативными кумирами, но ведь может настать тот день и час, когда ваш кумир перешагнет и через вас. О такой ситуации, например, Гришковец упоминает в одной из своих пьес (не монодрам): там есть такой персонаж – «пятый друг», который скворин миром, пришедшему к нему, просить денег в долг на Дом: «...да деньги у меня есть, я даже могу купить тебе дом, но не этот, другой, мне это местечко весьма понравилось...». И никакие попытки героя объяснить своему «пятому другу», что для него значит приобретение Этого Дома, ни к чему не привели.

В нескольких интервью по поводу выхода книги «Письма к Андрею» Евг. Гришковец не только рассуждает о своём отношении как к личности, так и к творчеству Андрея Тарковского, не только пытается выстроить парадигму современного искусства, но и пытается рефлексировать по поводу тех оценок им написанного, с которыми он сталкивается в литературной критике: он не принимает такую оценку, как «бытописатель». С его точки зрения, нельзя путать понятия «быт» и «бытие» («бытовое» и «бытийное»), жизнь любого человека складывается из мелочей, из мельчайших и, на первый взгляд, ничтожнейших деталей мира, но здесь важно другое – как эти, казалось бы, незначительные обстоятельства жизни переживаются человеком. «Только интенсивность переживаний сообщает жизни её содержательность как важнейшему для человека процессу. А жизнь – это таинственный и непостижимый человеком процесс, который важен и бесценен сам по себе. Если же человеку ошибочно кажется, что важнейшим в жизни является результат, то в итоге его ждёт страшное понимание полной бессмысленности жизни, так как в конце концов его обязательно и непременно ожидает смерть, перед которой любые достижения и результаты теряют всякий смысл и масштаб» [2, с. 4].

В своё время Х. Ортега-и-Гассет писал: «Я есть я и мои обстоятельства». Любой человек, так или иначе, вписывается в контекст своего поколения, любому человеку как участнику жизни своего поколения свойственны определённый горизонт, время, пространство, история и социальные проблемы [3, с. 12]. Его герои – обыкновенные люди, реализующие себя в мире обыденного и повседневного, но то обстоятельство, что они мыслящие и переживающие личности, заставляет их в определённых ситу-

ация переходит некую грань, которая отделяет повседневное от не-повседневного.

Вообще для писателя характерно осознание обыденности как создающего фактора, он воспринимает обыденность как фундаментирующее начало человеческой жизни. Обращаясь к обыденному, Гришковец создаёт такую картину мира, в которой стремления людей, их мечтания, фантазии, сомнения, реакции на частные и общие события, воспоминания о прошлом, индивидуальные представления о будущем – оказываются доминирующими. К примеру, в сценарии художественного фильма «Сатисфакция» действие происходит в относительно большом областном городе. Главный герой Саша возглавляет строительную компанию.

В течение дня он решает разнообразные рабочие проблемы, но важным для него окажется решение совсем не простого личного дела. Заглавие киносценария указывает на то, каким образом он пытается это дело прояснить – сатисфакция здесь как поединок, дуэль. Здесь следует заметить, что Гришковец своих героев в независимости от того, сколько каждому из них лет (может быть, и 27 как в «Рубашке», и 32 как в «Асфальте», и 45 как в «Сатисфакции») называет по имени так, как называли бы их друзья – не Михаил, но Миша; не Александр, но Саша... Это обстоятельство позволило, например, известному литературному критику Павлу Басинскому назвать свой небольшой ироничный очерк об «Асфальте» – «Наш ласковый Миша».

Кроме того, персонажи, далекие от «ближнего круга» главного героя, именуются иначе, официально – либо по фамилии, либо по имени отчеству. Думается, что для писателя такое название героев важно: эти домашние имена делают героев более ранимыми, более чувствительными, в большей степени приближенными к читателю. Тем более к ним так обращаются только друзья и члены семьи. Уже в первых эпизодах киносценария мы сталкиваемся с ситуацией, когда в контекст повседневности вклинивается на какое-то время ситуация не-повседневности.

В строительную компанию, которой руководит Саша, приходит молодой человек: «Он явно взволнован, по всему видно, что визит сюда для него необычайно важен: вот он сидит в автобусе (в идеально отглаженном костюме, галстук, у него в руках заранее подготовленная речь-обращение, которую он разве что не учит наизусть), вот он в офисном здании (сначала заходит в туалет, чтобы смахнуть пыль с обуви, даже смотрит в зеркало – не прилипло ли что к зубам), вот он открывает дверь и входит в конференц-зал».

Если для собравшихся здесь ситуация ежедневной утренней «летучки» обыденна, то для молодого человека, прибывшего сюда из Комитета по делам молодежи и явно с просьбой о деньгах для какого-нибудь важного проекта, выходит за пределы обыденного. Это видно и по тому, как он говорит и забывает все выученные в автобусе слова. Перед нами проходят три модели перехода от повседневного к не-повседневному – это важная встреча, решающая судьбу будущего проекта; это своеобразный поединок-наказание (причём здесь совершенно ясно кто прав, а кто виноват, и зрители-читатели как правило на стороне Саши и несколько не сочувствуют Болдыреву); это подготовка к празднику и будущий праздник.

Для самого важного в этот день перехода герой выбирает второй вариант. Сатисфакция как дуэль, поединок между Сашей и Димой объясняется вполне банальной ситуацией любовного треугольника, которая, несмотря на свою тривиальность, переживается участниками треугольника болезненно, здесь можно даже говорить о некоем психологическом сломе, надрыве [4].

Подготовка зрителя-читателя к этому итоговому поединку происходит постепенно, от одной невзначай брошенной фразы к другой. Эти переходы от повседневного к не-повседневному важны Гришковцу для формирования образа личности, для создания художественного мира: как частный человек в своей частной жизни вписывается в картину мира, оформленную в своём сознании (здесь речь может идти как об эпизодах публичной жизни человека, так и о его приватной, домашней жизни); и как частный человек в своей обыденной практике сталкивается (порой трагически) с очевидным несоответствием собственного представления о мире с его объективной сущностью: «Если рассматривать жизнь как череду переживаний, а именно таким образом я и хочу её рассматривать, то выясняется, что в жизни этих самых переживаний случается много больше, чем заметных событий. Событий в биографическом смысле». [4]

Такие факты у большинства людей одинаковы, даже несмотря на очень различные результаты и жизненные достижения. На самом же деле жизнь сводится к двум главнейшим событиям – это к фактам и датам рождения и смерти. Между двумя этими событиями и датами стоит просто тире. Внутренние переживания человека остаются не зафиксированными в биографии. Они остаются таинственным содержанием этого самого тире между датами жизни и смерти.

Библиографический список

1. Кильчевский В.И. *Философско-семиотический анализ общественного сознания современной России*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2007.
2. Гришковец Е.В. *Письма к Андрею. Повесть*. Москва, 2013.
3. Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс*. Москва, 2005.
4. Гришковец Е.В. *Сатисфакция*. Москва, 2011.

References

1. Kil'chevskij V.I. *Filosofsko-semioticheskij analiz obschestvennogo soznaniya sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2007.
2. Grishkovec E.V. *Pis'ma k Andreyu. Povest'*. Moskva, 2013.
3. Ortega-i-Gasset H. *Vosstanie mass*. Moskva, 2005.
4. Grishkovec E.V. *Satisfakciya*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.06.18

УДК 81

Kruger E.I., postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: rusil2005@yandex.ru

NEOLOGISMS IN MODERN AMERICAN MEDIA (USING EXAMPLES FROM "NEW YORK POST" AND "NEW YORK DAILY NEWS"). In the article sections of newspapers are highlighted, where the process of word formation most vigorously takes place. The large volume of new words are to be describe. On the basis of a selection of materials from the online editions of the American daily newspapers New York Post and New York Daily News, it can be stipulated that neologisms appear in all spheres of life. The bulk of this study consists of a review of new words in the American press. Thus, on the basis of an analysis of daily newspapers a glance at a number of frequently used new words is presented. The article allows to conclude that the process of new word creation is characterized by its intensity and openness to all spheres of the human community. The dynamism of word creation is demonstrated through examples.

Key words: American mass media, Donald Trump, meaning, international and inner politics of USA, neologisms, political correctness, Russia, word-building, thematic group.

Е.И. Крузер, аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: rusil2005@yandex.ru

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ «NEW YORK POST» И «NEW YORK DAILY NEWS»)

В статье раскрыты разделы газет, в материалах которых наиболее активно происходит процесс словообразования. В связи с большим потоком новых слов возникает необходимость рассмотреть их и описать. Анализ материалов из интернет-изданий выпусков ежедневных американских газет New York Post и New York Daily News показывает, что неологизмы возникают во всех сферах человеческой жизни. Основное содержание исследования составляет анализ ежедневных газет, обзор новообразований в американской прессе, и взгляд на некоторые часто употребительные новые слова. Данная статья позволяет сделать вывод, что процесс образования новых слов характеризуется интенсивностью, открытостью ко всем сферам жизни человеческого общества. Благодаря примерам показана динамика процесса словообразования.

Ключевые слова: Американские СМИ, Дональд Трамп, значение, международная и внутренняя политика США, неологизм, неология, политкорректность, Россия, словообразование, тематическая группа.

Неологический бум, свидетелями которого мы являемся, послужил стремительному развитию определённой области лексикологии – неологии – науки о неологизмах. Одной из самых назревших проблем в данной области является определение термина «неологизм». Учёные-исследователи по-разному относятся к этой проблеме. Некоторые авторы вместо термина «неологизм» применяют термин «инновация», обосновывая тем, что в современных условиях развития языкознания данный термин по определённым причинам их не удовлетворяет [1]. Другие авторы представляют неологизм как своеобразный «продукт» когнитивно-дискурсивного освоения действительности [2]. Как отмечала В.И. Заботкина [3], человек, создавая новое слово, стремится к индивидуальности и оригинальности. Слово проходит стадии социализации и лексикализации. Слово распространяется посредниками, которые распространяют его среди масс. Это преподаватели университетов, школьные учителя, репортеры, редакторы, работники СМИ. Слово фиксируется в периодической печати.

Цель данной статьи – выделить основные тематические группы новых слов и новообразований, используемых в американских интернет изданиях New York Post и New York Daily News. Анализ корпуса данного материала позволил выделить следующие группы слов:

Выборы президента / Трамп. Прошедшие выборы в США дали большой пласт новой лексики и новообразований. Ниже мы затронем некоторые из них, но, пожалуй, одним из самых частотных и самых комментируемых и обсуждаемых стало *fake news*. И по мнению западных наблюдателей процесса, и по моим подсчётам данное сочетание одно из самых употребляемых за последнее время. В одной только газете NYPost за первый квартал 2018 года оно было использовано 24 раза!

Fake news – часто используется относительно так называемых сфабрикованных новостей, неверных, некорректных. Электронный ресурс Wikipedia даёт определение *fake news is a neologism often used to refer to fabricated news*

Trump calls CNN gun control forum “Fake News” [4].

Кроме того, *fake news* породило много новых сочетаний, как *fake news awards*, и т.д.

Election-hacking. Именно во время последних выборов словосочетание со значением *вмешательство в выборы* чрезвычайно часто использовалось и продолжает использоваться в свете истерии СМИ в США о вмешательстве России в выборы президента.

De Blasio to spend \$500K to prevent election hacking [5].

Why Dems will regret a probe into Russian election hacking [6].

Фамилия президента Трамп дала большое количество дериватов: Trumpocracy, Trumpism, Trump-fueled hysteria, Trump-related gossip.

Trumpocracy (the title of the book by David Frum) [7].

Появился сам электронный ресурс, чтобы встретить единомышленника, человека своих взглядов. Trump.Dating.com, Trumpsingles.com.

Alt-right, white nationalist. Активизировалось движение так называемых альтернативных правых. Движение правых, как правило, белых людей рабочего класса стало больше освещаться в СМИ именно благодаря популизму Дональда Трампа. Это происходит потому, что именно эта часть избирателей актуальна для действующей администрации президента США.

Substitute teacher axed after ties to alt-right exposed [8].

Among those attending were alt-right leader Richard Spencer and white nationalist Jason Kessler, the rally organizer [9].

СМИ и интернет. К данной группе отнесём слова, номинирующие явления в интернете.

Online dating. Значение – знакомиться и поддерживать отношения в сети, часто в противовес данному явлению в реальной жизни.

How online dating could bridge the racial divide [10].

Online gamer/gaming

Online gamer draws outrage after she admits killing a dog [11].

Gamer accused of kidnapping girl he met playing Minecraft [12].

Troll /trolling. Троллинг может быть как в сети, так и в реальной жизни. Под троллингом подразумевается размещение провокационных и подстрекательских сообщений, направленных на разжигание конфликтов.

Sanders: Hillary ignored warnings about Russian trolls [13].

Russia's internet trolls interfered with elections for money [14].

Экология и природа. К данной группе новых слов были отнесены единицы, номинирующие явления, связанные с экологией или природой.

Fatberg Значение этого слова – токсичные сгустки жира и влажных салфеток, которые выбрасываются в канализацию, и приводят к засорам. Это проблема канализационных систем. Эти сгустки могут быть токсичны для человека и смертельны для животных.

Repulsive “fatberg” causes sewage overflow in Baltimore [15].

London's massive “fatberg” goes from sewer to Museum [16].

Exoplanet. Значение этой единицы – планета, похожая на землю, и, возможно, пригодная для жизни.

Nearly 100 Earth-like “exoplanets” found outside our solar system [17].

Технологии. К неологизмам данной тематической группы были отнесены наименования технологий в разных областях человеческих знаний, прежде всего техники и электроники.

Cyber-

Выше было упомянуто сочетание *election hacking*. Это связано с тем фактом жизни, что цифровая часть жизни всё более влияет на нашу реальную жизнь. Cyber – чрезвычайно продуктивный элемент, который образует новые понятия.

Boeing allegedly hit with “Wanna Cry” cyberattack [18].

Authorities capture cyber crime gang that stole \$1.2 billion [19].

Top cyber-security official warns of Lackluster response to attacks [20].

Russian cyberspies stole sensitive US defense technology [21].

Международные новости. В данном разделе представлена подборка новообразований международного характера, которые отражают понятия, относящиеся к проблемам всего человечества.

Не будет преувеличением сказать, что преобразования государственного строя многих ближневосточных и северо-африканских государств в XXI веке привели к большому числу новых слов, используемых в СМИ.

ISIS (Islamic State in Iraq and Syria) ИГИЛ – исламское государство (террористическая организация запрещена в России). Egypt, Israel are secretly fighting against ISIS together [22].

ISIS-inspired teen tried to set off backpack bomb in school: cops [23].

Mall of America slasher says Islamic State inspired attack [24]. ISIS propaganda video shows deadly ambush on US soldiers In Niger [25].

An ISIS-loving Queens college student will spend almost two decades behind bars [26].

Caliphate Without Kurdish boots on the ground, we would not have made the sweeping progress achieved against the Islamic state caliphate [27].

Arab Spring The euphoric hopes of 2011's Arab Spring soon collapse into a long winter of blood and devastation [28].

Красота и здоровье / Общество

K-beauty – слово возникло в ответ на большой корейский косметический бум и на всё с ним связанное.

The founder of K-beauty company Peach&Lily has partnered with Barneys to build a cutting edge mask bar at two of the department store's Manhattan shops [29].

LGB, *transgender* Понятие *трансгендер* появилось сравнительно недавно. Ранее аббревиатура выглядела как LGB. Теперь явления смены пола стали частью общества в США.

There were glimpses of progress, in 'A Fantastic woman' which starred the transgender actress Daniela Vega [30].

Irish-Americans hold LGBT-friendly St.Patrick's Day Parade in Queens [31].

Бизнес и экономика**Unicorn**

Новое значение данного слова – недавно запущенный бизнес-проект, стартап с капиталом, как правило, более миллиарда долларов.

Elisabeth Holmes talked up her blood-testing unicorn, which at one point boasted a valuation north of \$9 billion [32].

Startup Стартап – понятие, обозначающее компанию с короткой историей. Впервые упоминалось в 1976 году, но получило свое широкое распространение именно в нашем веке.

Silicon Valley wants to digitize brains in "100% fatal" process [33].

Межличностные отношения

Cyberbullying Кибербуллинг. Значение этого слова – форма преследования, травли, запугивания подростков и детей с помощью информационно-коммуникационных технологий.

First Lady Melania Trump hosts White House meeting with tech giants to discuss cyberbullying [34].

Музыка

Rocktopia – серия концертов, сочетающая исполнение музыки разных жанров, например, рока и классических произведений. "Rocktopia" review: rock-classical concert hits Broadway [35].

Внешность

Body-shaming – заставлять кого-либо чувствовать себя ущемлённым из-за физических недостатков.

Playboy Playmate will avoid jail time for body-shaming incident [36].

Политкорректность

Undocumented alien – (ранее) *illegal alien* – незаконный эмигрант.

Sanctuary state/city – штат, где местные чиновники не способствуют высылке нелегальных эмигрантов

With new year, California becomes "sanctuary state" [37].

"These are uncertain times for undocumented Californians and their families" - California Governor said [37].

Таким образом, как свидетельствуют результаты анализа, новые слова представлены такими тематическими группами, как выборы, СМИ и интернет, экология и природа, технологии, международные политические новости, красота и здоровье, бизнес и экономика, межличностные отношения, музыка, внешность, политкорректность.

Данный анализ позволяет отметить, что активное развитие процессов в разных сферах деятельности человеческого общества диктует необходимость продуцирования большого числа новообразований, новых слов.

Библиографический список

1. Маринова Е.В. Основные понятия и термины неологии. *Языки и профессиональные коммуникации: международная научная конференция*. 21 – 22 октября 2003. Челябинск, 2003: 243 – 247.
2. Черепанова Л.В. *Когнитивно-дискурсивное исследование новой английской лексики*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001. Available at: http://www.dissland.com/catalog/kognitivno_diskursivnoe_issledovanie_novoy_angliyskoy_leksiki.html
3. Заботкина В.И. *Новая лексика*. Available at: <http://nachali.narod.ru/zabotkina.pdf>
4. Тасорино Джо. Trump calls CNN gun control forum "Fake News". *New York Post*. 2018; 22 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/22/trump-calls-cnn-gun-control-forum-fake-news/>
5. Тасорино Джо. De Blasio to spend \$500K to prevent election hacking. *New York Post*. 2018; 12 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/12/de-blasio-to-spend-500k-to-prevent-election-hacking/>
6. Crudele John. Why Dems will regret a probe into Russian election hacking. *New York Post*. 2017; 6 марта. Available at: <https://nypost.com/2017/03/06/why-dems-will-regret-a-probe-into-russian-election-hacking/>
7. Kelly Keith J. "Fire and Fury" publisher can't print copies fast enough. *New York Post*. 2018; 10 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/10/fire-and-fury-publisher-cant-print-copies-fast-enough/>
8. Rhett Miller J. Substitute teacher axed after ties to alt-right exposed. *New York Post*. 2018; 9 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/09/substitute-teacher-axed-after-ties-to-alt-right-exposed/>
9. Kochman Ben. Scores injured, one dead as car plows into protesters at white power rally. *New York Post*. 2017; 12 августа. Available at: <https://nypost.com/2017/08/12/vehicle-plows-into-counter-protesters-at-white-power-rally-in-virginia/>
10. Fottrell Quentin. How online dating could bridge the racial divide. *New York Post*. 2018; 13 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/13/how-online-dating-could-bridge-the-racial-divide/>
11. Vitale Joe. Online gamer draws outrage after she admits killing a dog. *New York Post*. 2018; 28 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/28/online-gamer-draws-outrage-after-she-admits-killing-a-dog/>
12. By Fox News. Gamer accused of kidnapping girl he met playing Minecraft. *New York Post*. 2018; 19 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/19/gamer-accused-of-kidnapping-girl-he-met-playing-minecraft/>
13. Friedrichs Bob. Sanders: Hillary ignored warnings about Russian trolls. *New York Post*. 2018; 22 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/22/bernie-hillary-had-more-info-on-russian-meddling-than-me-yet-did-nothing/>
14. Whingham Nick. News.com.au. Russia's internet trolls interfered with elections for money. *New York Post*. 2018; 5 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/05/russias-internet-trolls-interfered-with-elections-for-the-money/>
15. Rhett Miller J. Repulsive "fatberg" causes sewage overflow in Baltimore. *New York Post*. 2017; 28 сентября. Available at: <https://nypost.com/2017/09/28/repulsive-fatberg-causes-sewage-overflow-in-baltimore/>
16. News.com.au London's massive "fatberg" goes from sewer to Museum. *New York Post*. 2018; 9 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/09/londons-massive-fatberg-goes-from-sewer-to-museum/>
17. Keach Sean. The Sun. Nearly 100 Earth-like "exoplanets" found outside our solar system. *New York Post*. 2018; 16 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/16/nearly-100-earth-like-exoplanets-found-outside-our-solar-system/>
18. Mullin Gemma, The Sun. Boeing allegedly hit with "WannaCry" cyberattack. *New York Post*. 2018; 29 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/29/boeing-allegedly-hit-with-wannacry-cyberattack/>
19. By Associated Press. Authorities capture cyber crime gang that stole \$1.2 billion. *New York Post*. 2018; 27 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/27/authorities-capture-cyber-crime-gang-that-stole-1-2-billion/>
20. Schulz Marisa. Top cyber-security official warns of Lackluster response to attacks. *New York Post*. 2018; 1 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/01/top-cyber-security-official-warns-of-lackluster-response-to-attacks/>
21. By Associated Press. Russian cyberspies stole sensitive US defense technology. *New York Post*. 2018; 7 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/07/russian-cyberspies-stole-sensitive-us-defense-technology/>
22. By Post Staff Report. Egypt, Israel are secretly fighting against ISIS together. *New York Post*. 2018; 4 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/04/egypt-israel-are-secretly-fighting-against-isis-together/>
23. Musumeci Natalie. ISIS-inspired teen tried to set off backpack bomb in school:cops *New York Post*. 2018; 7 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/07/isis-inspired-teen-tried-to-set-off-backpack-bomb-in-school-cops/>
24. By Associated Press. Mall of America slasher says Islamic State inspired attack. *New York Post*. 2018; 29 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/29/mall-of-america-slasher-says-islamic-state-inspired-attack/>
25. Eustachewich Lia. ISIS propaganda video shows deadly ambush on US soldiers in Niger. *New York Post*. 2018; 5 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/05/isis-propaganda-video-shows-deadly-ambush-on-us-soldiers-in/>
26. Brown Ruth. Wannabe terrorist college student gets 20 years in prison. *New York Post*. 2018; 6 февраля. Available at: <https://nypost.com/2018/02/06/wannabe-terrorist-college-student-gets-20-years-in-prison/>
27. Peters Ralph. Don't abandon the Kurds to the 'mercies' of Turkey's tyrant. *New York Post*. 2018; 22 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/22/dont-abandon-the-kurds-to-the-mercies-of-turkeys-tyrant/>

28. Peters Ralph. The final act of the Syrian bloodbath. *New York Post*. 2018; 11 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/11/the-final-act-of-the-syrian-bloodbath/>
29. Shea Molly. Where to indulge your Korean beauty obsession. *New York Post*. 2017; 10 марта. Available at: <https://nypost.com/2017/03/10/where-to-indulge-your-korean-beauty-obsession/>
30. By Associated Press 90th Oscar dance between honoring and correcting the past. *New York Daily News*. 2018; 5 марта. Available at: <http://www.nydailynews.com/newswires/entertainment/90th-oscars-dance-honoring-correcting-article-1.3856056>
31. *New York Daily News*. 2018; 2 марта. Available at: <http://www.nydailynews.com/new-york/queens/irish-americans-hold-lgbt-friendly-st-patrick-parade-queens-article-1.3855929>
32. Dugan Kevin. SEC accuses Theranos CEO Elizabeth Holmes of "massive fraud" *New York Post*. 2017; 14 марта. Available at: <https://nypost.com/2018/03/14/sec-accuses-theranos-ceo-elizabeth-holmes-of-massive-fraud/>
33. Silicon Valley wants to digitize brains in "100% fatal" process. *NY Daily News* 2018; 15 марта. Available at: <http://www.nydailynews.com/life-style/silicon-valley-startup-digitizing-brains-100-fatal-process-article-1.3876200>
34. First Lady Melania Trump hosts White House meeting with tech giants to discuss cyberbullying. *NY Daily News* 2018; 20 марта. Available at: <http://www.nydailynews.com/news/national/melania-trump-hosts-cyberbullying-meeting-tech-giants-article-1.3886569>
35. Dziemianowicz Joe "Rocktopia" review: rock-classical concert hits Broadway. *NY Daily News*. 2018; 27 марта. Available at: <http://www.nydailynews.com/entertainment/theater-arts/rocktopia-review-rock-classical-concert-hits-broadway-article-1.3899581>
36. McCarthy Tyler, Fox News. Playboy Playmate will avoid jail time for body-shaming incident. 2018; 17 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/17/playboy-playmate-will-avoid-jail-time-for-body-shaming-incident/>
37. Lieu Amy, Fox News. With new year, California becomes "sanctuary state". *New York Post*. 2018; 22 января. Available at: <https://nypost.com/2018/01/02/with-new-year-california-becomes-sanctuary-state/>

References

1. Marinova E.V. Osnovnye ponyatiya i terminy neologii. *Yazyki i professional'nye kommunikacii: mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya*. 21 – 22 oktyabrya 2003. Chelyabinsk, 2003: 243 – 247.
2. Cherepanova L.V. *Kognitivno-diskursivnoe issledovanie novoj anglijskoj leksiki*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001. Available at: http://www.dissland.com/catalog/kognitivno_diskursivnoe_issledovanie_novoy_anglijskoj_leksiki.html
3. Zabotkina V.I. *Novaya leksika*. Available at: <http://nachali.narod.ru/zabotkina.pdf>
4. Tacopino Joe. Trump calls CNN gun control forum "Fake News". *New York Post*. 2018; 22 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/22/trump-calls-cnn-gun-control-forum-fake-news/>
5. Tacopino Joe. De Blasio to spend \$500K to prevent election hacking. *New York Post*. 2018; 12 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/12/de-blasio-to-spend-500k-to-prevent-election-hacking/>
6. Crudele John. Why Dems will regret a probe into Russian election hacking. *New York Post*. 2017; 6 marta. Available at: <https://nypost.com/2017/03/06/why-dems-will-regret-a-probe-into-russian-election-hacking/>
7. Kelly Keith J. "Fire and Fury" publisher can't print copies fast enough. *New York Post*. 2018; 10 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/10/fire-and-fury-publisher-cant-print-copies-fast-enough/>
8. Rhett Miller J. Substitute teacher axed after ties to alt-right exposed. *New York Post*. 2018; 9 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/09/substitute-teacher-axed-after-ties-to-alt-right-think-tank-exposed/>
9. Kochman Ben. Scores injured, one dead as car plows into protesters at white power rally. *New York Post*. 2017; 12 avgusta. Available at: <https://nypost.com/2017/08/12/vehicle-plows-into-counter-protesters-at-white-power-rally-in-virginia/>
10. Fottrell Quentin. How online dating could bridge the racial divide. *New York Post*. 2018; 13 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/13/how-online-dating-could-bridge-the-racial-divide/>
11. Vitale Joe. Online gamer draws outrage after she admits killing a dog. *New York Post*. 2018; 28 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/28/online-gamer-draws-outrage-after-she-admits-killing-a-dog/>
12. By Fox News. Gamer accused of kidnapping girl he met playing Minecraft. *New York Post*. 2018; 19 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/19/gamer-accused-of-kidnapping-girl-he-met-playing-minecraft/>
13. Friedrichs Bob. Sanders: Hillary ignored warnings about Russian trolls. *New York Post*. 2018; 22 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/22/bernie-hillary-had-more-info-on-russian-meddling-than-me-yet-did-nothing/>
14. Whingham Nick. News.com.au. Russia's internet trolls interfered with elections for money. *New York Post*. 2018; 5 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/05/russias-internet-trolls-interfered-with-elections-for-the-money/>
15. Rhett Miller J. Repulsive "fatberg" causes sewage overflow in Baltimore. *New York Post*. 2017; 28 sentyabrya. Available at: <https://nypost.com/2017/09/28/repulsive-fatberg-causes-sewage-overflow-in-baltimore/>
16. News.com.au London's massive "fatberg" goes from sewer to Museum. *New York Post*. 2018; 9 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/09/londons-massive-fatberg-goes-from-sewer-to-museum>
17. Keach Sean. The Sun. Nearly 100 Earth-like "exoplanets" found outside our solar system. *New York Post*. 2018; 16 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/16/nearly-100-earth-like-exoplanets-found-outside-our-solar-system/>
18. Mullin Gemma, The Sun. Boeing allegedly hit with "WannaCry" cyberattack. *New York Post*. 2018; 29 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/29/boeing-allegedly-hit-with-wannacry-cyberattack/>
19. By Associated Press. Authorities capture cyber crime gang that stole \$1.2 billion. *New York Post*. 2018; 27 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/27/authorities-capture-cyber-crime-gang-that-stole-1-2-billion/>
20. Schulz Marisa. Top cyber-security official warns of Lackluster response to attacks. *New York Post*. 2018; 1 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/01/top-cyber-security-official-warns-of-lackluster-response-to-attacks/>
21. By Associated Press, Russian cyberspies stole sensitive US defense technology. *New York Post*. 2018; 7 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/07/russian-cyberspies-stole-sensitive-us-defense-technology/>
22. By Post Staff Report. Egypt, Israel are secretly fighting against ISIS together. *New York Post*. 2018; 4 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/04/egypt-israel-are-secretly-fighting-against-isis-together/>
23. Musumeci Natalie. ISIS-inspired teen tried to set off backpack bomb in school:cops *New York Post*. 2018; 7 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/07/isis-inspired-teen-tried-to-set-off-backpack-bomb-in-school-cops/>
24. By Associated Press. Mall of America slasher says Islamic State inspired attack. *New York Post*. 2018; 29 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/29/mall-of-america-slasher-says-islamic-state-inspired-attack/>
25. Eustachewich Lia. ISIS propaganda video shows deadly ambush on US soldiers In Niger. *New York Post*. 2018; 5 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/05/isis-propaganda-video-shows-deadly-ambush-on-us-soldiers-in/>
26. Brown Ruth. Wannabe terrorist college student gets 20 years in prison. *New York Post*. 2018; 6 fevralya. Available at: <https://nypost.com/2018/02/06/wannabe-terrorist-college-student-gets-20-years-in-prison/>
27. Peters Ralph. Don't abandon the Kurds to the 'mercies' of Turkey's tyrant. *New York Post*. 2018; 22 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/22/dont-abandon-the-kurds-to-the-mercies-of-turkeys-tyrant/>
28. Peters Ralph. The final act of the Syrian bloodbath. *New York Post*. 2018; 11 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/11/the-final-act-of-the-syrian-bloodbath/>
29. Shea Molly. Where to indulge your Korean beauty obsession. *New York Post*. 2017; 10 marta. Available at: <https://nypost.com/2017/03/10/where-to-indulge-your-korean-beauty-obsession/>
30. By Associated Press 90th Oscar dance between honoring and correcting the past. *New York Daily News*. 2018; 5 marta. Available at: <http://www.nydailynews.com/newswires/entertainment/90th-oscars-dance-honoring-correcting-article-1.3856056>
31. *New York Daily News*. 2018; 2 marta. Available at: <http://www.nydailynews.com/new-york/queens/irish-americans-hold-lgbt-friendly-st-patrick-parade-queens-article-1.3855929>
32. Dugan Kevin. SEC accuses Theranos CEO Elizabeth Holmes of "massive fraud" *New York Post*. 2017; 14 marta. Available at: <https://nypost.com/2018/03/14/sec-accuses-theranos-ceo-elizabeth-holmes-of-massive-fraud/>
33. Silicon Valley wants to digitize brains in "100% fatal" process. *NY Daily News* 2018; 15 marta. Available at: <http://www.nydailynews.com/life-style/silicon-valley-startup-digitizing-brains-100-fatal-process-article-1.3876200>

34. First Lady Melania Trump hosts White House meeting with tech giants to discuss cyberbullying. *NY Daily News* 2018; 20 marta. Available at: <http://www.nydailynews.com/news/national/melania-trump-hosts-cyberbullying-meeting-tech-giants-article-1.3886569>
35. Dziemianowicz Joe "Rocktopia" review: rock-classical concert hits Broadway. *NY Daily News*. 2018; 27 marta. Available at: <http://www.nydailynews.com/entertainment/theater-arts/rocktopia-review-rock-classical-concert-hits-broadway-article-1.3899581>
36. McCarthy Tyler, Fox News. Playboy Playmate will avoid jail time for body-shaming incident. 2018; 17 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/17/playboy-playmate-will-avoid-jail-time-for-body-shaming-incident/>
37. Lieu Amy, Fox News. With new year, California becomes "sanctuary state". *New York Post*. 2018; 22 yanvarya. Available at: <https://nypost.com/2018/01/02/with-new-year-california-becomes-sanctuary-state/>

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 81

Aghayev D., doctoral postgraduate, Azerbaijan University of Language (Baku, Azerbaijan), E-mail: Deyanet089@gmail.com

THE INFLUENCES OF ENGLISH INTO AZERBAIJANI DURING GLOBALIZATION. Globalization has become a popular theme in various fields of study. It is mentioned about not only in the context of science or technology but also in the deepest structure of the societies both in the developed countries and developing countries. One of those fields is linguistics. Today many sociologists and linguists from different countries, especially the official languages of which are not English investigate their mother tongue or official language to detect if they have been undergone by the influences of English as English has become a global language. Azerbaijani which is the official language of the Azerbaijan Republic has witnessed these influences lately after restoring its independence.

Key words: globalization, linguistics, English, Azerbaijani, influences.

Д. Агаев, докторант, каф. английской лексикологии, Университет языков, Азербайджан, г. Баку, E-mail: Deyanet089@gmail.com

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЯЗЫК ВО ВРЕМЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Глобализация стала популярной темой в различных областях обучения. Об этом говорят не только в контексте науки или техники, но и в самой глубокой структуре обществ как в развитых странах, так и в развивающихся странах. Одним из таких полей является лингвистика. Сегодня многие социологи и лингвисты из разных стран, особенно официальные языки, которых не являются англичанами, исследуют свой родной язык или официальный язык, чтобы определить, были ли они подвергнуты влиянию английского языка, поскольку английский стал глобальным языком. Азербайджанский язык, который является официальным языком Азербайджанской Республики, стал свидетелем этих влияний в последнее время после восстановления его независимости.

Ключевые слова: глобализация, лингвистика, английский язык, азербайджанский язык, влияния.

I. Globalization

As the meaning of the process 'globalization', the word has also spread all over the world regardless whether the area has joined to the process or not. That means this term is being spoken everywhere. In the result, the process has begun more or less in all the points of the world. Actually, the world itself is global geographically. We have just one planet that we have been located in. So the positive and negative processes happen in one area definitely make traces for the other areas. Beginning from the recent century we have come across the slogans 'Protect our nature', 'Protect the Earth', 'don't waste the water', 'don't pollute the air', etc. These challenges are aimed to save the Earth where we all have been living. Among these challenges there are some more to make peace, to avoid the wars, for example, 'Love your neighbor' urge you not to make any quarrels, wars, or anything negatively. Certainly, these challenges are global.

The process of globalization is investigated throughout the world, as well as in Azerbaijan. Some of the scholars such as R. Mehdiyev, R. Aslanova, N. Valiyeva have investigated the notion. While R. Mehdiyev approached the theme on the coordination with philosophy, R. Aslanova with culturology, N. Valiyeva showed the relation between globalization and linguistics. As well as other scholars from different countries R. Mehdiyev also considers the roots of globalization as the international financial (monetary) system of Bretton-Woods (located in New Hampshire, the USA) established in 1944 [1, p. 126]. R. Aslanova states that globalization can't create unique culture while each individual person has got his own genotype and logical progress. So, one can claim the mutual influences among the cultures while talking about globalization. Here the main things are the mutual influences, communication, dialogs and etc. among different cultures [2, p. 21]. Actually, because as a term the notion is quite new, so the multiple research works are also missing in Azerbaijan and in the local language.

The process means to cover the whole world. So how it happens in Azerbaijan, according to N. Valiyeva, in modern period means of mass media are very important and essential. By bringing the letters and calls by readers, listeners and viewers to the practice of the editorial of the mass media it was possible to determine the type of

mutually directed communication [3, p.50]. Every day we see what happens in other countries in daily life broadcasted in the TV programs of news, sport, music, animal, quiz, cartoon, movie and etc. So, globalization comes in every country firstly by the mass media. Then we surf on the web, sign up in the social networks, getting friends from foreign countries, log in, furthermore, chat with foreigners, calling them on the net and so on, this is the second biggest way of spreading globalization.

II. The spread of English

We distinguish international and global languages. All international languages are improving and leading to becoming global languages. So global languages are the peak spread of languages. It is already a century that English has become a global language. D. Crystal distinguishes 75 countries and other dependencies where English is used as L1 (first language) or L2 (second language). From the table we see the figures indicating the numbers of total L1 (1,828,442,800) and L2 (97,841,450) users [4, p.109]. Though the figures are concerning the year 1990, it still covers the same countries. Besides the list of countries in the table there are additional countries which the English language has spread not officially, but globally.

The history of the spread of English in Azerbaijan is taken to start since XIX century. During those times, then in the ADR (Azerbaijan Democratic Republic) and after the Soviet Empire established English was not as popular as other foreign languages such as French, for instance. Persian, Arabian and Russian were not considered as foreign languages for some reasons. Persian was used in literature and there was some proximity to the two nations: Azerbaijanis and Persians. Arabian was used as a language of religion. Its scripture was close to Persian. They were so similar that even today, while speaking about the borrowings in the word stock of the Azerbaijani language, the two languages – Persian and Arabian are taken as one, like Arabian-Persian. Finally, Russian was used as an imperial, official language. Even today there are a vast majority of people living in Azerbaijan who either can write, speak or at least read in Russian. So, after the 3rd decade of the 20th century, there were attempts to study English at an academic level. Azerbaijan Pedagogical Institute of Foreign Languages was meant to cover all the important

international languages. Even those times German was much more popular than English. As mentioned above, after the Bretton-Woods conference the US monetary unit was accepted as a unique unit within the global market. Since that time as the monetary unit of the USA its official language also spread throughout the world. Therefore the spread of English can't be accepted as the prestige of the UK, but the USA. So, after the WW2 the spread of English was in its high level in Azerbaijan. After the establishment of foreign language centers within universities and institutes, the studies in middle schools were also organized. The spread of English in Azerbaijan saw its highest level after the collapse of the Soviet Union in 1991. Since that time Azerbaijan is an independent country which can connect to the world easily. That means the country takes part its significant role in the global world.

Today English is used in every region, city, and town of Azerbaijan. From the airport or any customs which can be considered as a gate of a country to the hotels, restaurant, museums, governmental offices, hospitals, markets, malls, theatres, cinemas, parks, means of transport, newspapers, magazines and etc. one can find the useful information in both official language and English. As the scripts are the same, i.e. Latin, the two ways information can easily be written or read. Other languages which are used in different scripts have too many difficulties while expressing the translation or transliteration in English. Kroon (et al.) shows an example to the difficulty when information in Chinese should be given in English: The English concept of a 'fire extinguisher box' in the standard UK or US English consists of three separate words 'fire', 'extinguisher', and 'box'. The manually printed or painted English texts on the red boxes, however, showed different versions of these words. Where the four Chinese characters read (in Pinyin): mie huo qi xiang (literally: kill-fire-device-box), we noticed: 'fire extinguisher box', 'fire exting uishr box', and 'fireextinguisherbox' [5, p.10]. There were so many mistakes like that, even in the word 'FIRE'; you can see it as 'FIRF'.

In Azerbaijan any visitors can easily observe the various signs in English: exit, enter, entrance, closed, open, WC, parking, emergency, ambulance, warning, attention and etc. Sometimes these words are used only in English. And there are too many indicators in English which are used simultaneously in Azerbaijani.

III. The influences of English into Azerbaijani

Through all kinds of spreading the globalization, the process brings foreign words into the Azerbaijani word stock. Borrowings are such words that are flowing into the language when the terms don't exist in the target language. It happens when the terms are brand new and there's no time to translate them better or at all. It is such a process that the notion spreads and is accepted and understood, without its using one can't, but the user can't wait for its translation officially defined by the linguistic society. We use 'email', 'SMS', 'internet', 'Skype', 'WhatsApp', 'Viber', "Instagram", 'Line', 'Twitter', 'notification', 'registration', 'parole', 'nick', 'verification', 'analog', 'digital', 'server', 'check-up', 'devaluation', 'rating', 'monitoring', 'invest', 'roaming' and etc. The list is getting impossible to be covered in an article day by day. Most of the modern borrowings are belong to the technical, communication, medical, economic and financial fields.

The major fields that have been imposed to the influences can be defined as below: public-politics, economics, culture and art, science-techniques, medicine, geography, animal and herb names, religion, household-dress names, meal (food) names, juridical, diplomatic, sports, military and so on [6, p.91-92]. Statistically, English borrowings were 269 by number, but right after the compilation of the major dictionary published in 2006, the authors added 98 more English-based words or expression officially [7, p.695-708]. Besides, there are much more unofficially used English words that haven't been added to the Azerbaijani word stock. We can find them as 'En-

glish-origin borrowings used in media'. Q. Maharramli defined their numbers as about 450 in his research. Among 28 foreign languages, 113 of total 2200 borrowings could be translated [8, p. 5, 250-251]. As we see from the figures, unofficial English borrowings are more than official ones included in the Azerbaijani word stock. But considering this research also needs to be updated because it dates back to 1990-2000, and then we can easily claim that nowadays the numbers of English borrowings either officially or unofficially must be more than 1000 by number.

IV. The acts implementing to protect the Azerbaijani language

Modern Azerbaijan has implemented too many projects to get connected to the chain of the globalization. These projects lead the country to be the important part of the world community. By implementing these projects like Eurovision Song Contest, Olympic Games, European Games, Formula 1, Jazz Festival, International Mugham Contest, so many contest on different sports; chess, football, handball, water sports, beach games, as well as on music; jazz, mugham, or concerts on pop, rock, jazz, rap and other types Azerbaijan has reached a special target where the modernity and globalization require.

Although there is a steady progress towards the globalization by getting accustomed to the global language, the Azerbaijani government has implemented proper acts to improve and protect the state language. Due to the Constitution, laws, decrees, and orders strongly applied on the usage, protection, and improvement officially and suggestion or recommendation unofficially are directed to save the state language from any threats of loss within the process of globalization. One of the most recent steps towards that dates back to April 9, 2013, when Mr. İlham Aliyev, the president of the Azerbaijan Republic signed an order on State Program on "The use of Azerbaijani language in the context of globalization in accordance with time requirements and the development of linguistics in the country". This order is very important for the protection the state status of the language, its operability, and literary norms.

Besides, there are certain attempts to make the Azerbaijani language be loved and protected. Within the country and across the borders where the world Azerbaijanis live there is a popular saying by Mr. Haydar Aliyev, the nationwide leader of Azerbaijan, he told: "I have always and also today been proud that I am an Azerbaijani". By this saying everything including the language, the culture, and the music and so on belong to Azerbaijan are advised to be protected. Language protection is accompanied by different events. For example, in some cities (Mingachevir, Nakhchivan) of the country, there are the statues of Mother Tongue. These events are aimed to make the state and mother tongue be loved. At the same time, they are too important to protect the Azerbaijani regardless of the spread of global languages.

V. Conclusion

The influences of English into Azerbaijani is inevitable. And it is not a good idea to make barriers in order to prevent its use in Azerbaijan. Because as an open country which has joined to the world community the use of English is natural. So one can think that idea impossible. English is used parallel to the state language of Azerbaijan in most introductory boards of governmental and private institutions. English is not accepted as a threat; on the contrary, most companies require foreign language knowledge from applicants and employees as a preference.

The influences appear in both official and local levels. That's because the modern century is a century of internet and technology. Every part of globalization is not observed without its influences. As the language is the first means of implementation in the frame of spread it starts to get borrowings from the appropriate fields.

Библиографический список/ References

1. Mehdiyev R. *Azərbaycan: qloballaşma dövrünün tələbləri*. Bakı: XXI. Yeni Nəşrlər Evi, 2005.
2. Aslanova R. *Qloballaşma və mədəni müxtəliflik*. Bakı: Elm, 2004.
3. Vəliyeva N. *Qloballaşan dünyada multikulturalizm şəraitində dilin inkişafı*. Bakı: Avropa, 2017.
4. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.
5. Kroon S., Blommaert J., Jie D. Chinese and globalization. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Paper 111, Tilburg: Tilburg University, 2014.
6. Yaqubova T. *Azərbaycan mətbuat dilində alınmalar (1990-2000)*. Bakı, MBM, 2008.
7. Urucov Ə., Abdullayev B., Rəhimzadə N. *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti*. 4 cildə. IV cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2006.
8. Məhərrəmli Q. *Mediada işlənən alınma sözlər*. İzahlı lüğət. Bakı: Elm, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 821(091)

Mazanaev Sh.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: mariatdgu@bk.ru

Aigubova M.B., postgraduate, Department of Russian Literature, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mariatdgu@bk.ru

TIME STRUCTURE OF ROMAN B. PASTERNAK "DOCTOR ZHIVAGO". Spatial-temporal organization of the novel has a number of features. The time in the novel is represented by a series of intersecting layers that create a complex unity of the narrative structure: author's time, time of lyrical experience, character time, reader time, eternity. The whole novel permeates the principle of the uneven movement of time, the relativity of various phenomena. The sense of time for the heroes in different periods of life is subjective. In parallel, and simultaneously with the life of the heroes, the time of nature develops. The temporary arrangement of the novel includes several interdisciplinary strata that create an inner unity.

Key words: time, artistic space, structure, temporary organization, counterpoint.

Ш.А. Мазанев, д-р филол. наук проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала,
E-mail: mariatdgu@bk.ru

М.Б. Айгубова, магистрант каф. русской литературы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: mariatdgu@bk.ru

ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

Пространственно-временная организация романа имеет ряд особенностей. Время в романе представлено рядом пересекающихся пластов, которые создают сложное единство повествовательной структуры: авторское время, время лирического переживания, время персонажей, читательское время, вечность. Весь роман пронизывает принцип неравномерного движения времени, относительности различных феноменов. Ощущение времени для героев в разные периоды жизненного пути субъективно. Параллельно и одновременно со временем жизни героев развивается время природы. Временное устройство романа включает в себя несколько взаимопересекающихся пластов, которые создают внутреннее единство. Автор делает вывод о том, что особенностью художественного пространства в романе Бориса Пастернака «Доктор Живаго» определили характер движения времени. С одной стороны, насыщенность событий обусловила его интенсивность, с другой – субъективное восприятие окружающего мира Живаго – его психологический тип.

Ключевые слова: время, художественное пространство, структура, временная организация, контрапункт.

Динамика повествования в романе «Доктор Живаго» представляется последовательной линейной структурой, подчиняющей реализацию различных мотивов в тексте. Действие романа охватывает период с 1903 по 1929-й годы. Внешне повествование представляется традиционным, в нем показана судьба человека в эпоху революции. Сюжет романа составляют события, которые даны через субъективное восприятие их главным героем.

В художественном сознании время нередко акцентирует внимание обращением к категории вечности. Время и пространство у Б. Пастернака концентрируется на мельчайших деталях действительности окружающего мира.

По мнению Л.И. Ермолова, в романе можно выделить два способа передачи времени: прямым указанием на временную дату и передачу времени через движение образов природы. Временная организация обозначена через вечность, через время памяти, воспоминания автора, воспоминания героев, с помощью линейного и циклического времени. В первом случае в романе даются указания на крупные даты – годы, времена года, месяцы, так и на более мелкие единицы времени – дни, части суток, часы и минуты.

Данные указания служат некими связками между эпизодами, они фиксируют хронологию изображенных событий. Когда в произведении показывается развернутая в настоящем времени сцена, то движение времени передается через развитие и движение образов.

В раннем периоде, в детстве, не было понимания времени, только попытка осознать пространство. Автор пытается выразить данную мысль через религиозные суждения главного героя о пространстве и времени. Философско-художественный параллелизм между религиозным сознанием и восприятием главного героя наиболее полно отражается пространственно-временными параметрами повествования. Поэтому автор вводит символ пространства и времени через мотив тревоги. Поезд предстает пространственным образом времени.

Пространственно-временная организация романа имеет ряд особенностей. Время в романе представлено рядом пересекающихся пластов, которые создают сложное единство повествовательной структуры: авторское время, время лирического переживания, время персонажей, читательское время, вечность.

Весь роман пронизывает принцип неравномерного движения времени, относительности различных феноменов. Временной контрапункт принимает у Б. Пастернака две главные формы. Одна представлена неравномерным течением временного

потока, который придает событиям неровный, изменчивый ритм. Например, поезда, они в романе движутся неравномерно, что влечет за собой внезапные смены освещения, перспективы, слышимости, внутреннего состояния героя. Вторая состоит в совмещении нескольких событийных рядов, движущихся с различной скоростью, в различных ритмах и направлениях.

Принцип относительности проецируется здесь уже не на индивидуальные судьбы, а на движение исторических эпох. Неравномерность течения времени в разные эпохи подчеркивается характерными деталями: упоминанием двойного календаря и двойного счета часов. С такой же естественностью, как индивидуальные судьбы, исторические события, жизнь природы и космический порядок, в контрапунктные построения включается художественное время: течение различных стихотворных размеров и различных типов повествования.

Наиболее полным отражением этого принципа выступает построение романа в целом. Роман строится путем совмещения и наложения различных типов художественной речи, которые протекают в различном временном и смысловом ритме.

Преобладающей в пространственно-временной организации является категория времени. Пространственные характеристики реальности поглощены временными, время преобладает над пространством, становится более значимой категорией в произведении. Прерывистое, стремительное изображение событий в романе передает мир всеобщего круговращения, существа истории.

Важной чертой временной организации в романе является наличие нескольких временных уровней, определяющихся двумя взаимосвязанными сюжетами: лирическим сюжетом авторского проживания, вбирающим в себя вымышленный событийный сюжет героев. Внутри двух этих измерений можно обозначить и другие временные пласты: время памяти, время воспоминания автора и героев; линейное время (временной отрезок реальности), время циклическое (время природы, эволюционное время жизни в философии доктора Живаго, время православного календаря), вечность. При этом структура произведения предусматривает как составной элемент и время читателя.

На уровне авторского присутствия можно выделить время повествования, связанного с организацией событий, описанных в романе. Автор живет в двойном времени: времени, в котором роман пишется и времени воспоминания.

В романе эта особенность повествования проявляется по-разному. Некоторые годы жизни героев помещены в пару

предложений, а некоторые незначительные события жизни героев, наоборот, расписаны очень подробно, детально. Эти эпизоды происходят в настоящем времени, автор их целенаправленно растягивает. Такой способ повествования связан с определенным временным измерением романа.

Например, в романе мы это видим в сцене отъезда Лары с Комаровским, началом долгой разлуки Живаго с Ларой. Автор посвящает этому моменту развернутое описание, неторопливое, замедленное описание, в нем отражается время внутреннего переживания героя, его внутреннего состояния, которое совпадает с ходом реального времени природы. Сначала автор показывает как «солнце ненадолго зависло над землей», затем мысль пришла в голову Живаго, далее все стремительно, и мгновение, которое так надолго затянулось во времени уже уходит в прошлое, время событий неуклонно быстрое, сменяется проекцией на время природы.

В изображении жизни героев романа, во временных формах заключена эмпирическая действительность. В романе описывается жизнь героев с конца XIX века до 50-х годов XX века. Представляет собой линейное, последовательное время, включает в себя года, месяцы, часы, минуты. Оно движется необратимо с ранних лет и до их старости или смерти. Поэтому некоторые события романа воспринимаются как нечто безысходное и неотвратимое [1 – 5].

Однако на такой временной организации внутри произведения строится противопоставление. Внутри линейного времени

можно наблюдать отдельные, параллельно развивающиеся сюжетные линии персонажей, которые Б.М. Гаспаров относит к явлению контрапункта. Контрапунктно и соотносены одновременно развивающегося внутреннего времени сознаний персонажей. У каждого персонажа есть свое внутренне время, которое выражается в динамике восприятия событий, в иерархии впечатлений момента жизни, в различном восприятии конкретных временных моментов, которые одним кажутся стремительными, а другим предстают в замедленном течении.

Параллельно и одновременно со временем жизни героев развивается время природы. Его можно назвать циклическим: в романе прослеживается чередование времен года, каждому состоянию природы уделяется подробное внимание. Временное устройство романа включает в себя несколько взаимопересекающихся пластов, которые создают внутреннее единство.

Особенности художественного пространства в романе Бориса Пастернака «Доктор Живаго» определили характер движения времени. С одной стороны, насыщенность событий обусловила его интенсивность, с другой – субъективное восприятие окружающего мира Живаго – его психологический тип.

Принцип неравномерного движения времени пронизывает весь роман. Ощущение времени для героев в разные периоды жизненного пути субъективно. В определенные переломные жизненные моменты оно либо растягивается, либо сжимается.

Библиографический список

1. Гаспаров Б.М. Временной контрапункт как формообразующий принцип романа «Доктор Живаго». *Дружба народов*. 1990; 3: 223 – 242.
2. Ермолов Л.И. Время в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго». *Известия Саратовского университета*. 2012. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 2: 80 – 84.
3. Тюпа В.И. «Доктор Живаго»: Композиция и архитектура. *Вопросы литературы*. 2011; 1: 380 – 410.
4. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва, 1999.

References

1. Gasparov B.M. Vremennoy kontrapunkt kak formoobrazuyuschij princip romana «Doktor Zhivago». *Druzhba narodov*. 1990; 3: 223 – 242.
2. Ermolov L.I. Vremya v romane B. Pasternaka «Doktor Zhivago». *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2012. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. Vyp. 2: 80 – 84.
3. Tyupa V.I. «Doktor Zhivago»: Kompozitsiya i arhitektonika. *Voprosy literatury*. 2011; 1: 380 – 410.
4. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 894.332-1Керимова.08

Alhlayova I.H., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Literature and Language and Arts n.a. Cadasy RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: inna.atavova@bk.ru*

THE MOTIF OF LONELINESS IN THE POETRY OF DZHAMINAT KERIMOVA. The article considers features of the author's vision of loneliness, based on an analysis of two poems "Ant" ("Къомурсгъа", 1984) and "I'm lonely without you, lonely" ("Сенсиз янгырман, янгыз", 1999) written by a modern Islamic Kumyk poet D. Kerimova. The paper focuses on the key motives, reveals the personality and character of lyrical hero of the poetic work. The researcher analyzes poems and reveals the attitude of the author towards the tragedy of love to climate variability of the surroundings. The symbolism of "an absolute solitude" plays a huge role and carries an important connotation in both poems. The article identifies and describes the characteristics of poetic handwriting D. Kerimova. The work states that the prevalent feature in the works by Kerimova is the motif of loneliness.

Key words: Dzhaminat Kerimova, Dagestan poetry, motif of loneliness, lyrical hero, metaphor, epithet.

И.Х. Алхлавова, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: inna.atavova@bk.ru

МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА В ПОЭЗИИ ДЖАМИНАТ КЕРИМОВОЙ

Данная статья рассматривает особенности авторского видения проблемы одиночества на основе анализа двух стихотворений «Муравей» («Къомурсгъа», 1984) и «Без тебя одинока я, одинока» («Сенсиз янгырман, янгыз», 1999) современной кумыкской поэтессы Дж. Керимовой. В статье акцентируется внимание на одном из ключевых мотивов, раскрывающих личность и характер лирического героя поэтического произведения, – мотиве одиночества в творчестве поэтессы. Проанализированные стихотворения раскрывают отношение автора к губительности любви, к изменчивости этого чувства. Символика «абсолютного одиночества» играет огромную роль и несет в себе важную смысловую нагрузку в обоих стихотворениях. В статье описываются характерные особенности поэтического почерка Дж. Керимовой: превалирующим в творчестве Керимовой является мотив одиночества.

Ключевые слова: Джаминат Керимова, кумыкская поэтесса, мотив одиночества, лирический герой, метафора, эпитет.

Рассуждая о мотиве одиночества, мы опираемся на определение, данное в «Словаре литературоведческих терминов»: «Мотив – (от франц. motif – мелодия, напев) – второстепенная, дополнительная тема произведения (своеобразная микротема), задача которой дополнить или подчеркнуть основную (например, М. одиночества, странничества, изгнанничества в лирике М.Ю. Лермонтова, М. холода в рассказах И.А. Бунина «Холодная осень» и «Легкое дыхание», М. смерти в «Сказке о мертвой царевне...» А.С. Пушкина, М. полнолуния в «Мастере и Маргарите» М.А. Булгакова)» [1, с. 159].

Хотелось бы привести несколько цитат известных личностей, отражающих суть одиночества. Американский писатель Томас Вулф пишет, что «одиночество отнюдь не редкость, не какой-то необычный случай, напротив, оно всегда было и остается главным и неизбежным испытанием в жизни человека» [2, с. 654]. Свою мысль про одиночество выразил ливанский писатель Халиль Джебран: «Одиночество – союзник печали, оно же спутник духовного возвышения» [2, с. 623]. Австрийский психолог Зигмунд Фрейд пришел к такому умозаключению, что он «способен перенести много забот, выдержать все трудности, если не будет одинок» [2, с. 671]. Философ и лексикограф Пьер Буаст осознал, что «самое жестокое одиночество – это одиночество сердца» [2, с. 659]. Человек ловит себя на мысли о том, что одиночество – вечный спутник художников. Ощущение опустошенности, покинутости, невозможности быть понятым окружающим присуще, на наш взгляд, многим поэтам современности и не только. В лирике Дж. Керимовой прослеживается мотив одиночества, проходящий рефреном через многие стихотворения. В первую очередь это связано с биографией поэтессы, наложившей отпечаток на ее мировоззрение и мирозерцание. Тоска, отрешенность от огромного мира, от общества давили на душу поэтессы, которая в итоге обратилась к перу и излила тяжелые чувства на бумаге. Дж. Керимова – человек очень трудной судьбы. Тяжелая болезнь приковала шестилетнюю девочку к постели, лишив возможности передвигаться самостоятельно. Однако, Дж. Керимова, несмотря на свою болезнь, росла, училась, и вопреки всему научилась радоваться жизни. Учителя Таркинской средней школы обучали девочку на дому. Так она окончила среднюю школу. В 1971 году Дж. Керимова поступила на русско-дагестанское отделение филологического факультета ДГУ имени В.И. Ленина. Окончила университет, получила диплом о высшем образовании.

Поэтесса рано потеряла мать, ей было тогда 17 лет, спустя некоторое время не стало и отца. Дж. Керимова осталась одна в большом родительском доме. Ее старшие братья и сестры на тот момент имели свои семьи, и у каждого был свой дом. Старший брат Осман был для нее как отец. Все родные и близкие поддерживали Дж. Керимову, помогали. Внешне она радовалась тому, что ее окружают любящие её люди, заботятся о ней, но в глубине души она чувствовала боль, тоску, печаль. Все эти роковые события оставили свой отпечаток в ее душе, отразившись на творчестве. На наш взгляд, мотив одиночества в лирике Дж. Керимовой – это не только тематика ее творчества, но и состояние внутреннего мира.

Мотив одиночества в лирике поэтессы звучит в стихотворениях «Муравей» («Къомурсъа», 1984) [3, с. 48], «Живу одним тобой» («Янгыз сени яшатып», 1986), «Тяжелая тишина» («Авур шыплык», 1986) [4, с. 55], «Скучаю» («Сагынаман», 1990), «Слово мое – есть слово» («Съзюм – сьзюм», 1990) [5, с. 203], «Осень» («Гюз», 1990) [5, с. 78], «Без тебя одинока я, одинока» («Сенсиз янгызман, янгыз», 1999) [6, с. 201], «В глубине души скучаю» («Ичимден сагынаман», 2005) [7, с. 87] и др.

В стихотворениях «Муравей» («Къомурсъа», 1984) и «Без тебя одинока я, одинока» («Сенсиз янгызман, янгыз», 1999) просматривается мотив отрешенности. Нельзя сказать, что этот мотив является одним из основных в лирике Дж. Керимовой, но и не является второстепенным. На наш взгляд, минорные ноты в стихотворениях поэтессы повествуют о губительности любви, об изменчивости этого чувства. Ничто в жизни не вечно, в принципе, как и сама жизнь. Все меняется. Так и любовь. Всем и всем в этом мире отведено определенное время. Для кого-то это время длится вечно, для кого-то не очень, а для кого-то – это миг.

Народный поэт Дагестана Магомед Атабаев в своей статье «Алый парус Джаминат» отметил: «Шедевром мировой поэзии можно назвать ее лирическое стихотворение «Муравей», о котором высоко отзывались многие, в том числе и известный ученый-историк Булач Гаджиев» [8, с. 206]. Стихотворение Дж. Керимовой «Муравей» («Къомурсъа») вошло в поэтический сборник «Одинокая скала» («Айры яр»), изданном в 1984 году.

Стихотворение разбито автором на пятнадцать строф, каждая из которых рисует отдельную картину, насыщенную выразительными деталями. Лирическим героем произведения, на наш взгляд, является сама поэтесса; возлюбленный и «гость – Муравей» – адресаты ее монолога. В этом монологе лирическая героиня обращается к своему возлюбленному, не навещавшему ее уже давно. Героиня раскрывает свою душу, говорит о сокровенном. Она пытается объяснить, что даже маленький Муравей пришел к ней в гости, поняв, что нельзя находиться в одиночестве. Как ни странно, он оказался лучше возлюбленного. Аллегория, к которой прибегает автор, многозначна: во-первых, Муравей – антипод возлюбленного (он является главным героем, его визиту очень обрадовалась героиня), во-вторых, это маленькое существо наделено «большим сердцем» (в этом проявился художественный прием гиперболы), в-третьих, героиня видит в госте только положительное, ибо это «маленькое и хрупкое создание» развеяло печаль. Лирическая героиня осознает, что благодаря визиту неожиданного гостя, сегодня она не одна.

Героиня обращается к своему гостю со словами:

Сен хошгелдинг, къонагъым,
Мени гьалым билгендей,
Сагъа къарап къалганман,
Кьеден тошюп гелгендей.

Балики, сен ачсандыр,
Айт чы, не аш сюесен,
Нетип сагъа ярайым,
Нетсем сен сюонерсен? [3, с. 48].
(выделено автором статьи – И.А.)

Добро пожаловать, мой гость,
Будто знал ты мое состояние,
Засмотрелась на тебя,
Будто с неба ты свалился.

Ты голоден, наверное,
Скажи, чем тебя мне угостить,
Как тебе мне угодить,
Как обрадовать тебя?
(подстрочный перевод здесь и далее автора статьи)

Этими словами лирический герой проявляет свою нежность, заботу и любовь по отношению к гостю – Муравью. Интересны изобразительно-выразительные средства языка, применяемые автором. Автор умело использует средства художественной выразительности: метафоры, сравнения, эпитеты. В самом начале стихотворения настроение лирического героя было пронизано нотами грусти, печали, одиночества, но подобное настроение вмиг исчезло, будто его и не было совсем, и начинает доминировать радостная мажорная интонация, когда вдруг в доме появляется неожиданный гость – Муравей:

Янгызлыкдан бек ялыкьып,
Ахшам этип бараман,
Бары къурдашлар бирден
Унутганмы экен, аман!

Сыгъанакъ тереземден
Гьэзьяшлар болуп агъа,
Гюзю гонгюрт ели де
Эшик терезем къагъа. [3, с. 48].

Очень устав от одиночества,
Подгоняю день под вечер,
Все друзья мои разом
Забыли что ли про меня!

Моросающий дождь за окном,
Словно слезы льются,
И грустный осенний ветер
В дверь и окно мое стучится.

Явления природы – дождь и ветер; выразительные средства языка – эпитеты, сравнения, олицетворения – играют огромную роль в стихотворении и выражают одиночество лирической героини. Например: «моросающий дождь за окном, словно слезы льются» – сравнение; «и грустный осенний ветер в дверь и окно мое стучится» – олицетворение и метафора.

На наш взгляд, данное стихотворение предстает как личный и автобиографический экспромт, некий монолог, обращенный к

возлюбленному, но рассказанный неожиданному гостю – Муравью.

Мотив одиночества звучит и в стихотворении «Без тебя я одинока, одинока» («Сенсиз янгырман, янгыз»), опубликованном в поэтическом сборнике «Пятидесятая весна» («Эллийинчи язбаш»), вышедшем в свет в 1999 году. Уже в самом названии стихотворения мы ощущаем ноты одиночества. Автор повышает эту тональность, употребив слово «одинока» два раза. Стихотворение разбито автором на пять строф. В первой же строфе автор подчеркивает одиночество, усилив его препозитивной частицей «яп», что означает «совершенно», и оно повторяется в каждой строфе в последней строке на протяжении всего стихотворения:

Шу тамаша туюлюмю:
Шо биз танышган яздан
Шунча халкыны ичинде
Сенсиз мен яп-янгырман [5, с. 201].

Это разве не странно:
С того лета, как мы знакомы,
Среди стольких людей
Без тебя я совершенно одинока.

В данном стихотворении мы наблюдаем лексический повтор, конкретно, анафору синтаксическую (повторение одних и тех же синтаксических конструкций):

Шунча халкыны ичинде
Сенсиз мен яп-янгырман [5, с. 201].

Среди стольких людей
Без тебя я совершенно одинока.

Во второй и третьей строфах повествуется о том, что у лирической героини немало близких друзей, но одного друга не хватает, и даже если она встречает знакомых, то откуда им может быть известно об ее одиночестве:

Дос-ювугум аз туюлю
Ювукъ етишмей азман,

Библиографический список

1. *Словарь литературоведческих терминов*. С.П. Белокурова. Санкт-Петербург: Паритет, 2007.
2. Кондрашов А.П., Комарова И.И. *Великие мысли великих людей*. Москва: РИ ПОЛ классик, 2002.
3. Керимова Дж.А. «Одинокая скала» («Айры яр»). Махачкала: Дагкнигоиздат, 1984.
4. Керимова Дж.А. «Утро в Тарках» («Таргъуну тангы»). Махачкала: Дагкнигоиздат, 1986.
5. Керимова Дж.А. «Пятидесятая весна» («Эллийинчи язбаш»). Махачкала: Дагкнигоиздат, 1999.
6. Керимова Дж.А. «О, женщины, женщины!» («Оъ, къатынлар, къатынлар!»). Махачкала: Дагкнигоиздат, 1990.
7. Керимова Дж.А. «Терпение» («Чыдамлык»). Махачкала: Эпоха, 2005. 286 с.
8. Атабаев М.С. Альпй парус Джаминат. *Женщина Дагестана*. 2010; 2: 29 – 30.

References

1. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. S.P. Belokurova. Sankt-Peterburg: Paritet, 2007.
2. Kondrashov A.P., Komarova I.I. *Velikie mysli velikih lyudej*. Moskva: RI POL klassik, 2002.
3. Kerimova Dzh.A. «Odnokaya skala» («Airy yar»). Mahachkala: Dagknigoizdat, 1984.
4. Kerimova Dzh.A. «Utro v Tarkah» («Targ'unu tangy»). Mahachkala: Dagknigoizdat, 1986.
5. Kerimova Dzh.A. «Pyatidesyataya vesna» («Ellijinchijazbash»). Mahachkala: Dagknigoizdat, 1999.
6. Kerimova Dzh.A. «O, zhenschiny, zhenschiny!» («Og', k'atynlar, k'atynlar!»). Mahachkala: Dagknigoizdat, 1990.
7. Kerimova Dzh.A. «Terpenie» («Chydamiyk»). Mahachkala: `Epoха, 2005. 286 s.
8. Atabaev M.S. Alyj parus Dzhaminat. *Zhenschina Dagestana*. 2010; 2: 29 – 30.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 372.881.161.1

Wang Min, postgraduate, Department of Theory and Methods of Training and Upbringing, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING FOR CHINESE STUDENTS TO STUDY IN RUSSIAN UNIVERSITIES: HISTORY, CURRENT STATE AND EXPERIENCE OF INNOVATIVE DEVELOPMENT. The article is dedicated to the problems of language training of Chinese students for obtaining education in Russian, which have recently been updated in the context of rapidly developing international cooperation. The Russian language is becoming increasingly popular in the countries of the world, especially in China, where it's the third most popular and perspective foreign language after English and Japanese. The article presents the history and current state of teaching Chinese students the Russian language at the pre-university education faculties of Russian universities. The work shows an important role in the language training of students of information and communication technologies. The outlooks are outlined for the development of language training system for Chinese students master the programs of Russian universities in the framework of Russian and Chinese's universities mutual educational projects. The work considers the successful experience of integrated teaching of Russian and profile subjects in the first joint Russian-Chinese University of Shenzhen MSU-BIT University.

Key words: pre-university education, Chinese students, language training, Russian as a foreign language, joint educational projects, integrated teaching of Russian and profile subjects.

Ван Минь, аспирантка направления теории и методики обучения и воспитания (по областям и уровням образования), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

СИСТЕМА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОПЫТ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблемам языковой подготовки китайских студентов к получению образования на русском языке, которые актуализировались в последнее время в условиях стремительно развивающегося международного сотрудничества. Русский язык становится всё более популярным в странах мира, особенно в Китае, где он является третьим по популярности и перспективности иностранным языком после английского и японского. В статье представлены история и современное состояние обучения китайских учащихся русскому языку на факультетах довузовского образования российских вузов; отмечена важная роль в языковой подготовке студентов информационно-коммуникационных технологий; обрисованы перспективы развития системы языковой подготовки китайских студентов к освоению программ российских вузов в рамках совместных образовательных проектов российских и китайских университетов; рассмотрен успешный опыт интегрированного преподавания русского языка и профильных предметов в первом Совместном российско-китайском университете МГУ–ППИ.

Ключевые слова: довузовское образование, китайские учащиеся, языковая подготовка, русский язык как иностранный, совместные образовательные проекты, интегрированное преподавание русского языка и профильных предметов.

В последние годы российско-китайское взаимодействие в сфере образования укрепляется, что во многом обусловлено установлением более прочных внешнеполитических и торгово-экономических отношений между Россией и КНР. На этом фоне интерес к русскому языку в Китае возрастает. Сегодня он является третьим по популярности и перспективности иностранным языком после английского и японского. По статистике 2017 года в университетах России обучается около 28 000 китайских студентов, и число выпускников китайских школ, желающих получить специальность в российских вузах, продолжает увеличиваться. В этих условиях приобретают особую актуальность проблемы языковой подготовки китайских учащихся к получению образования на русском языке.

Начало преподавания русского языка иностранцам, приехавшим на учебу в СССР с целью получения высшего образования, относится к 50-м – 60-м годам XX века, и первыми среди них были китайцы. Именно в этот период в теории и методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) зародилось новое направление, связанное с преподаванием русского языка в специальных целях. В русле этого направления в 70-е – 80-е годы происходило движение лингводидактической науки «от поисков универсального метода – к учебному реальному процессу и адекватным средствам обучения», «от преимущественного обучения системе языка – к одновременному обучению коммуникации и системе» «от программ и учебников, ориентированных на модели смежных дисциплин, – к программам и учебникам, построенным на основе изучения подлинных коммуникативных потребностей учащихся в практической, интеллектуальной, эмоциональной, этико-эстетической сферах их жизни» [1].

90-е годы, отмеченные экономическими, политическими и общественными переменами, вхождением России в мировое сообщество, в «гигантский, всепланетный рынок» с «рыночной экономикой, рыночной политикой, рыночным образом жизни, изменившими социальную роль языка» [2], вызвали к жизни необходимость разработки новых методических концепций. Именно 90-е годы дали методистам, авторам учебников и преподавателям РКИ такие важные ориентиры, как описание прагматических целей коммуникации и изучения языка [3].

В XXI веке, в условиях стремительно развивающегося международного сотрудничества, русский язык становится все более популярным за рубежом, особенно в Китае. В 2016 году Общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ) провело анкетирование преподавателей РКИ и иностранных студентов 9-и университетов. По данным анкетирования, Азиатский регион является стратегическим приоритетом для всех без исключения вузов – участников опроса. Обучение в российских университетах проходят граждане 17 стран этого региона, среди которых наиболее широко в географическом отношении представлен Китай (8 вузов).

Приезжая в Россию, китайские студенты 10 месяцев изучают русский язык и общеобразовательные предметы на факультетах довузовского образования, чтобы затем продолжить учебу в бакалавриате. Качественная языковая подготовка в этот период чрезвычайно важна, поскольку обеспечивает их дальнейшую успешную учебу на основных факультетах университетов, и большую роль в этом играют учебники и учебные пособия. По данным опроса, проведенного РОПРЯЛ, к числу наиболее востребованных изданий были отнесены: «Русский язык в упражне-

ниях» (С.А. Хавронина, А.И. Широценская), «Чистая грамматика» (Е.Р. Ласкарева); «Дорога в Россию» (В.Е. Антонова и др.); «Наше время» (Э.И. Иванова и др.); «Прогресс» (Н.И. Соболева и др.); «5 элементов» (Т.Л. Эсмантова) и некоторые другие [4].

В настоящее время во многих российских вузах уделяется внимание методике национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку. В СПбПУ Петра Великого разработан лингвоориентированный учебно-методический комплекс, учитывающий особенности родного языка и специфику мыслительно-речевой деятельности студентов из Китая [5]. В 2016 году издан новый учебный комплекс «Добро пожаловать!» (Л.В. Миллери др.), рассчитанный на работу в китайской аудитории, который включает также мобильное приложение.

Очевидно, что актуальные задачи обучения РКИ на современном этапе не могут быть решены без внедрения в процесс преподавания информационно-коммуникационных технологий, в связи с чем следует обратить внимание на два дистанционных курса для китайских учащихся на этапе довузовского образования – «Русский язык от А до Я», разработанный в СПбГУ [do.iml.spbu.ru/course/category.php?id=19], и курс «Русский язык день за днем», созданный в МГУ имени М.В. Ломоносова [distant.msu.ru/course/view.php?id=1074]. Эффективность данных курсов следует оценить достаточно высоко, так как учащиеся могут приступить к изучению русского языка в любое время у себя на родине, задолго до приезда в Россию.

Говоря о перспективах развития системы языковой подготовки китайских студентов к освоению программ российских вузов, важно отметить, что в последние годы на территории Китая реализуется ряд совместных образовательных проектов. Так, в 2011 году в г. Харбине НГУ и Хэйлунцзянский университет учредили совместный Китайско-российский институт, обучение в котором осуществляется по шести направлениям (биология, математика, физика, химия, экономика и юриспруденция) [6]. В 2016 году в г. Сюйчжоу СПбПУ Петра Великого и Цзянсуский педагогический университет создали совместный Китайско-российский институт, ведущий подготовку по четырем направлениям (автоматизация проектирования механизмов, промышленный дизайн, электронная наука и техника, электронно-информационная техника). В 2017 году в г. Шэньчжэнь МГУ имени М. В. Ломоносова и Пекинский политехнический институт учредили первый Совместный российско-китайский университет (МГУ–ППИ), в составе которого в настоящее время работают пять факультетов (филологический, биологический, экономический, факультет вычислительной математики и кибернетики, факультет наук о материалах). Кроме того, большое число китайских вузов сотрудничает с российскими вузами на факультетском уровне.

В то же время опыт работы китайско-российских институтов Хэйлунцзянского университета и Цзянсуского педагогического университета выявил целый ряд проблем, связанных с недостаточной языковой подготовкой выпускников, причина которых, по общему мнению, заключается прежде всего в отсутствии специальных учебников и учебных пособий. Студенты-нефилологи изучали русский язык по учебному комплексу «Восток», предназначенному для учащихся китайских вузов филологического профиля, и отсутствие учебников по языку специальности, интегрирующих языковую и предметную подготовку, повышающих эффективность освоения русского языка и предметных дисциплин, очевидно, сказалось на результатах учёбы.

Решение данной проблемы было предложено Совместным российско-китайским университетом МГУ-ППИ, для функционирования которого в МГУ имени М.В. Ломоносова был специально разработан и издан комплект учебной литературы для изучения русского языка в общих и специальных целях: учебник «В добрый путь!» (М.М. Нахабина и др.), «Вводно-фонетический курс для говорящих на китайском языке» (И.В. Одинцова), «Корректировочный курс русской фонетики для говорящих на китайском языке» (О.Н. Короткова); цикл пособий культурологического характера «Российские ученые», «Деятели культуры и меценаты» (Т.В. Кортова и др.). Особого внимания заслуживает разработанный комплекс учебников по языку специальности. С учетом специфики обучения в университете МГУ-ППИ были созданы

два учебных комплекса «Введение в язык специальности» (под общ. рук. Т.В. Кортова и И.В. Одинцовой) на базе языкового материала специальных дисциплин, предусмотренных учебными планами факультетов университета в первый год обучения в бакалавриате.

Таким образом, развитие системы языковой подготовки китайских студентов к получению специальности на русском языке продолжается в направлении создания национально-ориентированных учебников, программ дистанционной подготовки и целевых учебных комплексов по языку специальности, обеспечивающих деятельность не только факультетов довузовского образования в России, но и совместных российско-китайских образовательных проектов на территории Китая.

Библиографический список

1. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного. *Русский язык за рубежом*. 1985; 5 (97): 54 – 60.
2. Тер-Минасова С.Г. Изменение социальной роли русского языка в современных условиях. Available at: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_328
3. Трушина Л.Б. *Русский язык как иностранный в специальных целях: прошлое, настоящее, будущее. Опыт исторического обзора*. Под редакцией В.Г. Костомарова. Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2014.
4. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: Сборник информационно-аналитических материалов. Сост. А.В. Коротышев; ред. Л.А. Вербицкая. Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2017.
5. Чуваева К.М. Национально-ориентированное обучение иностранных студентов-нефилологов языку специальности. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность*. 2011; 3: 133 – 138.
6. Коротышев А.В. Знание русского языка и карьерные возможности для китайских выпускников. *Русский язык в системе подготовки кадров для международных инфраструктурных проектов России и Китая*. Санкт-Петербург: РОПРЯЛ, 2017: 25 – 30.

References

1. Vyatyutnev M.N. Tradicii i novacii v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1985; 5 (97): 54 – 60.
2. Ter-Minasova S.G. Izmenenie social'noj roli russkogo yazyka v sovremennyh usloviyah. Available at: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_328
3. Trushina L.B. *Russkij yazyk kak inostrannyj v special'nyh celyah: proshloe, nastoyashee, budushee. Opyt istoricheskogo obzora*. Pod redakciej V.G. Kostomarova. Moskva: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2014.
4. Russkij yazyk kak inostrannyj v sisteme podgotovitel'nyh otdelenij rossijskih vuzov: Sbornik informacionno-analiticheskikh materialov. Sost. A.V. Korotyshev; red. L.A. Verbičkaya. Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2017.
5. Chuvaeva K.M. Nacional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannyh studentov-nefilologov yazyku special'nosti. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i special'nost'*. 2011; 3: 133 – 138.
6. Korotyshev A.V. Znanie russkogo yazyka i kar'ernye vozmozhnosti dlya kitajskih vypusnikov. *Russkij yazyk v sisteme podgotovki kadrov dlya mezhdunarodnyh infrastrukturyh proektov Rossii i Kitaya*. Sankt-Peterburg: ROPRYaL, 2017: 25 – 30.

Статья поступила в редакцию 25.04.18

УДК: 81'25

Vasilyeva E. Yu., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: alyn85@mail.ru

THE TELECAST IN GERMAN ABOUT HEALTH: SPEECH GENRES AND THEIR CLASSIFICATION. The relevance of the study is determined by consideration, from the linguistic point of view, the media discourse, which is dedicated to medicine and health that is confirmed by absence of special studying of this subject in scientific literature. The subject of research is the speech genres relating to a certain type of the speech, dialogical or monological, investigated by a video analysis method. The object of research is German, popular-scientific talk-show “Hauptsache Gesund”, connected with health problems. As a result of the analysis of the television speech of this talk-show six types of speech genres are revealed: dialogue, enquiry, reference, monologue, voice-over and comment. Dialogical and monological units are described. As a result of the quantitative analysis of speech units it is ed that monological unit “voice-over” prevails over other units. The research proves the need of studying of the media discourse including problems of medicine and health due to his consideration in functional and pragmatism aspect.

Key words: media-discourse, speech genre, speech unit, television speech, dialogical speech, monolog, talk-show, health.

E.Ю. Васильева, аспирант Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: alyn85@mail.ru

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ПЕРЕДАЧА О ЗДОРОВЬЕ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Актуальность исследования обуславливается рассмотрением, с лингвистической точки зрения, медийного дискурса, который посвящен медицине и здоровью, что подтверждается отсутствием специального изучения данной тематики в научной литературе. Предметом исследования в статье являются речевые жанры, относящиеся к определенному виду речи, диалогической или монологической, исследуемые путем метода видеоанализа. Объектом исследования в статье избраны немецкоязычные, научно-популярные выпуски ток-шоу «Hauptsache Gesund», связанные с проблемами здоровья. В результате анализа телевизионной речи данного ток-шоу выявлено шесть типов речевых жанров: диалог, опрос, обращение, монолог, закадровый голос и комментарий. Детально описаны диалогические и монологические единицы. В результате количественного анализа речевых единиц установлено, что монологическая единица «закадровый голос» превалирует над другими единицами. Результаты исследования доказывают необходимость расширения рамок изучения медийного дискурса, включающего в себя проблемы медицины и здоровья, за счет рассмотрения его в функционально-прагматическом аспекте.

Ключевые слова: медийный дискурс, речевой жанр, речевая единица, телевизионная речь, диалогическая речь, монологическая речь, ток-шоу, здоровье.

Трансформации традиционных жанров телевидения и системы СМИ способствует сегодня появление новых технологичных в телешоу. Речь идет о телевизионных ток-шоу, которые являются одним из распространенных медийных жанров, своего рода вариацией известных нам дискуссий и интервью. А.А. Петрова определяет ток-шоу как «разговорный телевизионный жанр, строящийся в вопросно-ответной форме с непрерывным участием харизматичного ведущего, зрителей в студии, компетентных экспертов и гостей с интересной позицией» [1, с. 55]. Наличие нескольких цифровых камер делает возможным снимать разные группы участников (ведущих, экспертов, героев) в студийном пространстве с оптимальных и удобных ракурсов. С помощью разнообразных, технических приемов студийное действие трансформируется в представление, в шоу. Главную роль в ток-шоу играет ведущий. Его личные характеристики, профессиональные навыки, манера поведения, своеобразие речи скрепляют всю передачу, делают ее полной и неповторимой, имеющей свои отличительные признаки. В научной литературе исследователями анализируются разнообразные виды ток-шоу. Это политические [2] и судебные ток-шоу [3], реалити-шоу [4], развлекательные ток-шоу [5]. Наше исследование посвящено рассмотрению и анализу лингвистических проблем ток-шоу, которое связано с проблемами здоровья, поскольку телепередачи данного формата еще не были объектом специального изучения.

Речевое общение является конститутивным фактором общественной жизни, поэтому намерение раскрыть типологические свойства языковой коммуникации посредством социальных свойств группы может привести к образованию «порочного круга», поскольку характерные черты группы создаются и воспроизводятся в ходе общения, а каждая социально-культурная группа – это продукт интеракции [6, с. 40]. В данной статье анализируется телевизионная речь и ее разговорные жанры, используемые в ток-шоу «Hauptsache Gesund». Телевизионной речи присущи особые характеристики. Так, она отличается подготовленностью, официальностью обстановки, в которой происходит общение, активной диалогизацией акта коммуникации. Это дает основание отнести ее к диалогическому типу устной публичной речи. Отметим, что телепередачи дифференцируются по степени совмещенности диалогической и монологической речи, но полное разграничение диалога и монолога исключено. Н.Ю. Горчакова определяет диалог как «наиболее естественное проявление языковой активности», и даже монолог, на ее взгляд, «по-своему диалогичен, так как он всегда обращен к адресату, реальному или гипотетическому» [7, с. 137]. Мы придерживаемся данного подхода и считаем монолог разновидностью диалогической речи, поскольку основной функцией телевидения является воздействие на массового зрителя, а в медийном дискурсе монолог всегда рассчитан на присутствие адресата и направлен на него. Мы определяем диалог как общение двух коммуникантов, это разговор, при котором происходит попеременный обмен фразами. Монолог в рамках нашего исследования, это тот же диалог, только диалог с массовым зрителем.

В центре нашего внимания находится немецкое ток-шоу «Hauptsache Gesund», посвященное медицине и проблемам, которые связаны со здоровьем. Материалом для анализа по-

служили видеозаписи данной телевизионной передачи. Корпус проанализированного материала для статьи составил 10 выпусков ток-шоу «Hauptsache Gesund» общей продолжительностью звучания 8 часов.

Анализируя речевые жанры ток-шоу «Hauptsache Gesund», мы выделили два типа телевизионной речи: диалогическую и монологическую. В исследуемом нами материале был выявлен набор следующих диалогических и монологических единиц: диалог, монолог, закадровый голос, комментарий, опрос и обращение. Каждая из единиц относится к определенному типу телевизионной речи. В приведенной ниже классификации покажем, к какому типу телевизионной речи относится та или иная речевая единица (рис. 1).

Мы относим такие речевые единицы, как диалог, опрос и обращение к диалогической речи, поскольку, в проведенном нами исследовании, мы установили, что каждая из данных единиц подразумевает коммуникацию из двух и более человек в одном и том же положении в пространстве, будь то студия, больница, дом пациента, улица и т. д. Такие речевые единицы как монолог, закадровый голос и комментарий мы отнесли к монологическому типу речи, так как мы наблюдали отсутствие второго коммуниканта непосредственно в том же положении в пространстве, что и первый, но, тем не менее, он был, и, этот второй коммуникант – массовый телезритель.

В рамках исследуемого материала мы выявили три типа диалога, коммуникантами которых являются: ведущий – врач, ведущий – пациент, врач – пациент. Приведем фрагмент диалога между ведущим и врачом. Ситуативный контекст. К.1 – ведущий, К.2 – врач.

К.1: ... Knorpel wird bei Ihnen auch transplantiert, aber nicht aus der Nase, sondern?

К.2: Wir holen den Knorpel üblicherweise aus dem eigenen Kniegelenk, aus einer nicht belasteten Zone. Dieser wird in einem externen Labor angezüchtet und nach 4-5 Wochen implantiert. Das ist eine zeitaufwendige OP, man muss zweimal auf den Tisch.

К.1: Ist in der genug Knorpel im Knie?

К.2: Manchmal kann es knapp werden.

К.1: Wir haben ein Röntgenbild von Ihnen bekommen, das schauen wir uns mal an. So sieht Arthrose im Kniegelenk aus. Oben ist der Oberschenkel, unten der Unterschenkel. Was sie bei dazwischen?

К.2: Wir sehen einen engen Gelenksspalt...

В приведенном примере ведущий и врач обсуждают проблему пересадки хряща из ненагруженной зоны коленного сустава в проблемную зону. Диалог ведущего и врача дополняется рентгеновским снимком, который выводится на экран, чтобы продемонстрировать зрителям проблемную зону коленного сустава, а именно артроз, сужение суставной щели. И ведущий, и врач оперируют медицинской лексикой, так как ведущий телевизионной программы тоже является врачом. В их речи встречаются такие медицинские термины как *Knorpel*, *transplantieren*, *Kniegelenk*, *Röntgenbild*, *Gelenksspalt*, *Arthrose*, однако, профессиональная речь ведущего и врача является понятной, поскольку данная информация предназначена для обычного телезрителя, который может не иметь никакого отношения к медицине.

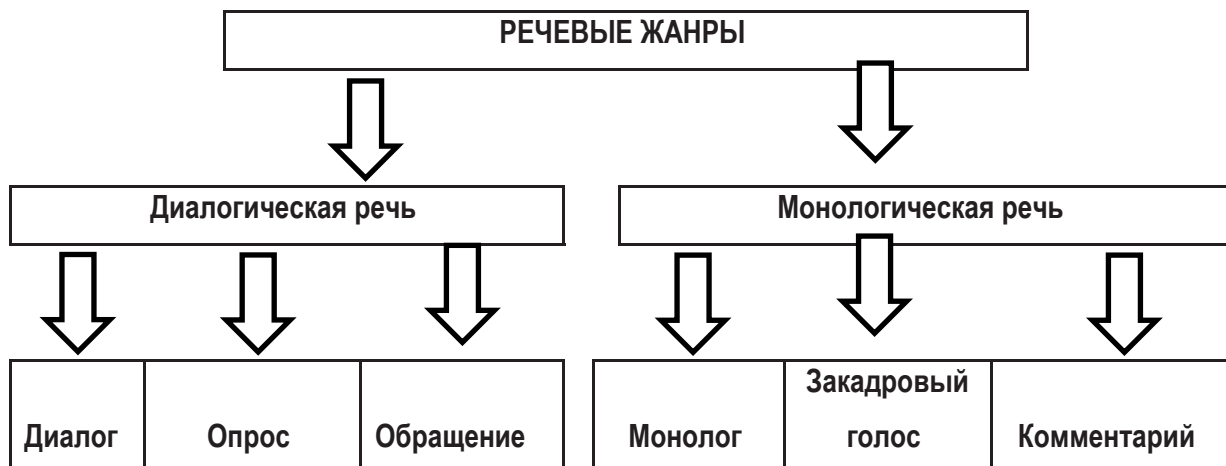


Рис. 1. Классификация речевых жанров, используемых в немецком ток-шоу о здоровье «Hauptsache Gesund»

В следующем примере коммуникация происходит между ведущим и пациентом. Ситуативный контекст. K.1 – ведущий, K.2 – пациент.

K.1: ...Bei Ihnen hat die Bestrahlung für eine Krebstherapie die Herzinsuffizienz ausgelöst. Wie haben Sie das bemerkt?

K.2: Durch Leistungsabfall und Luftnot. Ich war dann bei meinem Hausarzt, der hat mich in die Klinik.

K.1: Die Ärzte haben gleich mit einer Menge Medikamente begonnen. Sie nehmen elf verschiedene Präparate ein. Das könne bestimmt einige Zuschauer bestätigen. Warum der so viele? ...

Das Medikament wurde erst im letzten Jahr zugelassen. Es hilft dem Herz, sich selber zu beruhigen.

K.2: Meine Leistungsfähigkeit hat sich erhöht. Es ist wirklich besser geworden dadurch.

Пациент начал страдать сердечной недостаточностью во время прохождения химиотерапии, ведущий интересуется, как он заметил это. В данном диалоге речь ведущего развернута, по сравнению с фразами пациента. Настоящая форма коммуникации отличается от предыдущей, так как участники диалога неравны между собой с профессиональной точки зрения, мы уже не наблюдаем такого обилия медицинских терминов, которые встретились нам в первом диалоге.

В третьем типе диалога коммуникантами являются врач и пациент. Ситуация между врачом и пациентом обыгрывается в студии, тем не менее она максимально приближена к реальной, поскольку любой телезритель может оказаться на месте пациента. Ситуативный контекст. K.1 – врач, K.2 – пациент.

K.1: Da muss ich fragen: wie geht es Ihnen?

K.2: Ich habe Kopfschmerzen, mir ist schlecht.

K.1: Sitzen sie schon länger in der Sonne?

K.2: Ja, den ganzen Nachmittag.

K.1: Und sie haben nicht viel getrunken?

K.2: Nein.

Обыгрывается ситуация, при которой пациентке стало плохо оттого, что она долгое время провела на солнце. Данный тип диалога максимально приближен к диалогу между врачом и пациентом в реальной жизни. Мы не выявили здесь медицинских терминов, в отличие от двух других форм коммуникаций.

Вторым типом речевого жанра является опрос, который, согласно нашей классификации, относится к диалогическому типу речи. Общение происходит в вопросно-ответной форме, коммуникантами являются журналист, который задает вопрос и обычные люди, которые принимают участие в опросе. В рамках телевизионной передачи «Hauptsache Gesund» опрос выглядит следующим образом: действие происходит, как правило, за пределами студии, на оживленной улице. Журналист ток-шоу задает прохожим один и тот же вопрос, связанный с определенной проблемой, которая поднималась до этого ведущим в телестудии. Прохожие отвечают на вопрос, могут выразить свое отношение к проблеме, прокомментировать ее. Приведем фрагмент такого опроса, уточним, что действие происходит летом, на оживленной улице при 30-ти градусах тепла. Ситуативный контекст. K.1 – журналист, K.2, K.3, K.4, K.5 – прохожие.

K.1: Wie wäre es mit einer schönen Tasse warmen Tee? Was würdest du den jetzt sagen?

K.2: Nein ich bevorzuge mein Eis, danke.

K.3: Ich habe jetzt mein Eis.

K.1: Sie wollen lieber als lauwarmer Tee?

K.4: Lauwarmer Tee? Zur Feier des Tages gern!

K.1: Hättet ihr Lust drauf?

K.5: Ja klar, man sagte immer, man soll bei Hitze etwas Warmes trinken.

K.1: Deshalb ist das unser Tipp Nummer eins. Bei 30 Grad wie jetzt sollte man nicht auf Kaltgetränke umschwenken.

Опросы в ток-шоу «Hauptsache Gesund» совершенно не связаны с медициной или заболеваниями. Они касаются тем спорта, здорового питания или красоты. Привлекая тем самым внимание аудитории, опросы подобного рода отвлекают на короткий срок внимание телезрителя от насущных проблем, проблем, связанных со здоровьем.

Последним типом диалогической речи является обращение. Данный тип достаточно редко встречается в анализируемой нами телепередаче, тем не менее, мы выделили его и отнесли к диалогическому типу речи, поскольку есть два коммуниканта, один из которых обращается к другому. Отметим, что второй участник коммуникации не всегда отвечает на обращение первого. Приведем пример. Ситуативный контекст. K.1 – эксперт, K.2 – участник.

K.1: *Toi, toi, toi, weiter ran, ne. Wird schwer, aber Augen zu und durch.*

K.2: *Klar.*

Консультант по питанию дает напутствие мужчине, который принимает участие в акции по снижению веса, проводимой телепередачей «Hauptsache Gesund». Короткая фраза консультанта наполнена разговорными элементами 'toi, toi, toi...', 'ne'. Участник в ответ только кивает головой и отвечает 'klar'. Вся ситуация выглядит довольно оптимистично и дружелюбно. Любому телезрителю может также попытаться и попробовать снизить свой вес, следуя советам, которые эксперты предлагают в данном ток-шоу.

Переходя к описанию единиц монологической речи, хотелось бы отметить еще раз, что монолог, закадровый голос и комментарий хоть и произносятся в передаче одним участником коммуникации, но являются по своей сути диалогическими, так как вся информация предназначена для массового телезрителя.

При анализе ток-шоу «Hauptsache Gesund» мы выявили, что монологи произносятся только ведущим. Это его вступительная речь в начале передачи, заключительная речь в конце ток-шоу и краткое описание той или иной проблемы, которой посвящен выпуск передачи. В качестве примера приведем монолог ведущего, где затрагивается тема изжоги и ее лечение медикаментами. Ситуативный контекст. K.1 – ведущий.

K.1: *Zu meinem nächsten Fall: Sodbrennen. Kennt wahrscheinlich jeder. Viele nehmen dagegen Medikamente, die so "Photonenpumpenhemmer". Sie zählen tatsächlich zu den am häufigsten eingenommenen Medikamenten in Deutschland. Aber Kritiker warnen: Ganz ungefährlich sind sie nicht.*

Данный монолог ориентирован на телезрителя и подготавливает его внимание к очередному сюжету, сюжету об изжоге. Мы наблюдаем одного ведущего в студии, он смотрит прямо в камеру, улыбаемся нам, телезрителям, создавая тем самым дружелюбную атмосферу. Сзади за ведущим высветлен зеленый экран, с написанным на нем белым цветом словом 'Sodbrennen'. Телезрителю может показаться, что воспроизведение речи ведущего является спонтанным. На самом деле это не так, условия эфира требуют от говорящего сохранять форму естественного высказывания. Последнее предложение ведущего 'Aber Kritiker warnen: Ganz ungefährlich sind sie nicht' усиливает интерес телезрителя к сюжету, с целью удержать его у телеэкрана.

Следующим речевым жанром, согласно нашей классификации, является закадровый голос. В рамках нашего исследования данная единица играет самую важную роль. Закадровый голос практически непрерывно воспроизводится в телепередаче, направляет процесс телеэфира, изобилует комментариями, незаметно переключает внимание телезрителя с одного сюжета на другой, помогает зрителям как можно полнее представить картину той или иной проблемы, обсуждаемой ведущим, экспертами и участниками ток-шоу. Стоит также отметить, что абсолютно каждый выпуск ток-шоу «Hauptsache Gesund» начинается с сюжета, комментирование которого происходит благодаря закадровому голосу.

В одном из выпусков ток-шоу, ангиолог рассказывает о разрывах венах артерий, о заболеваниях, которые могут быть с ними связаны. Неосведомленному человеку, который не имеет никакого отношения к медицине, может быть сложно понять некоторые моменты комментария врача. Следующий за этим сюжет с компьютерной графикой и описанием проблемы с помощью закадрового голоса облегчает данную задачу. Ситуативный контекст. K.1 – закадровый голос.

K.1: *Diese Bypass-Arterien gibt es überall im Körper. Sie sind bereits angelegt und liegen quasi im Winterschlaf. Aktiviert werden sie so: Das Blut fließt durch die Arterien, kommt aber immer schlechter durch, wenn die Gefäße langsam verkalken. Jetzt beginnt ein Selbstheilungsprozess: Der Körper sendet verschiedene Signale aus, die die Zusatzgefäße aktivieren. Sie erwachen quasi aus ihrem Winterschlaf. Das Blut fließt jetzt auch durch sie hindurch.*

На экран выводится компьютерное видео артерии, кальциноз которой приводит к затрудненному кровотоку. Также показаны обходные артерии, которые находятся в гибернации. Вследствие кальциноза одной артерии, начинается процесс самовыздоровления, активируются обходные артерии, находящиеся в гибернации. Таким образом, на телеэкране мы можем наблюдать, как кровоток переходит в обходные артерии.

Последним типом речевого жанра, выявленным нами при анализе телепередачи «Hauptsache Gesund», является комментарий. Комментарии врачей, пациентов, ведущего несут исключительно информативную функцию. Врачи дают толко-

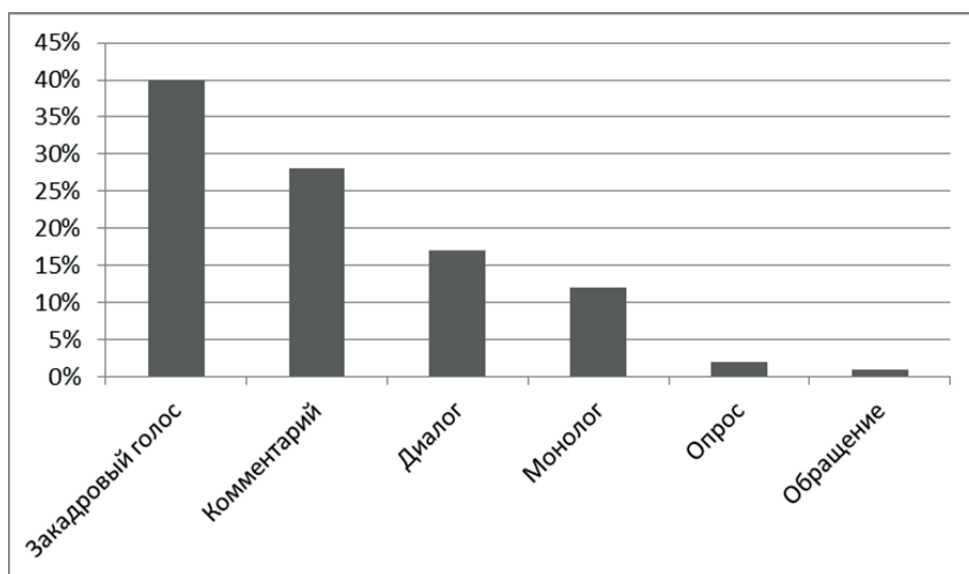


Рис. 2. Количественное соотношение речевых жанров, используемых в телевизионной передаче «Hauptsache Gesund»

вание заболевания, объясняют причины их возникновения и возможности справиться с ними, приводят примеры и показывают различные новинки в сфере медицинского инвентаря и изобретений. Пациенты рассуждают о проблемах, связанных с их здоровьем, поясняют причины их возникновения, делятся своим жизненным опытом. В качестве примера приведем комментарий девушки, которая повредила колено в детстве, во время занятий по тхэквондо. Ситуативный контекст. К.1 – пациент.

К.1: *Das war für mich sehr frustrierend. Ich mache sehr gerne Sport, bewege mich sehr gerne. Es war ein Gefühl, als ob man im eigenen Körper eingesperrt ist, weil man sich nicht bewegen konnte, wie man wollte. Das ist sehr frustrierend für jemanden in meinem Alter.*

Девушка рассказывает о себе, о своих чувствах, о боли, которую ей пришлось испытать после травмы. Любой телезритель может столкнуться с подобной проблемой, а девушка представляет, в свою очередь, наглядный пример пациента с травмой колена.

Мы рассмотрели 6 типов речевых жанров, выявленных нами при анализе телевизионной речи ток-шоу «Hauptsache Gesund». Ниже мы приводим диаграмму, согласно которой мы можем наглядно продемонстрировать количественное соотношение речевых жанров, используемых в телевизионной передаче (рис. 2).

Количественный анализ единиц речевых жанров показал, что 40% эфира в пределах одного выпуска передачи отдано закадровому голосу. Это самый большой процент и нами упоминалось выше, что закадровый голос играет самую важную роль в рамках передачи «Hauptsache Gesund», так как направляет

процесс телеэфира. 28% телеэфира отдано комментариям, которые выполняют информативную функцию. По объему они занимают второе место после такого речевого жанра, как закадровый голос. Это связано с тем, что анализируемое нами ток-шоу представляет в лингвистическом плане медицинский дискурс, поэтому зрителю, которым может быть любой человек, не имеющий отношение к медицине, постоянно необходимы пояснения и уточнения. 17% от телеэфира занимают диалоги между ведущим и врачом, ведущим и пациентом и врачом и пациентом, где учитывалась языковая характеристика коммуникантов. Монологи составляют 12% от эфирного времени, которые произносятся только ведущим во время вступительной и заключительной речи, а также изредка во время телеэфира, с целью описания той или иной проблемы. Опросам и обращениям отдано соответственно 2% и 1%. Такой низкий процент опросов связан с тем, что в четырех из десяти выпусках передач опросы отсутствуют вовсе. А обращения встречаются чрезвычайно редко и для телезрителя несут чрезвычайно мало смысловой нагрузки.

Итак, в ходе исследования мы выявили и рассмотрели 6 речевых жанров, использующихся в немецком ток-шоу «Hauptsache Gesund». Проанализировав их, мы определили, к какому типу речи, диалогической или монологической, относится каждая речевая единица, и привели классификацию. Количественный анализ диалогических и монологических единиц показал, что речевой жанр «закадровый голос» употребляется гораздо чаще наряду с другими речевыми единицами, поскольку ему отдана ведущая роль и он направляет весь процесс телеэфира ток-шоу «Hauptsache Gesund».

Библиографический список

1. Петрова А.А., Егорченкова Н.Б., Шамне Н.Л. *Мультимодальное взаимодействие в интерактивном пространстве медиа-политического дискурса*: монография. Волгоград, 2016.
2. Егорченкова Н.Б., Шамне Н.Л. Координативные ресурсы мультимодальной интеракции в политическом ток-шоу. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2016; 1: 107 – 118.
3. Вязовик Т.П. Ток-шоу «Суд времени» как «Изобретенная традиция». *Символическая политика*. Москва, 2012: 262 – 285.
4. Ячкова О.В. Языковые средства, реализующие стратегии кооперации и конфронтации в реалии-шоу (на материале немецкого языка). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008: 401 – 405.
5. Ормаханова Е.Н. Коммуникативно-прагматические аспекты диалогического повтора в телевизионном дискурсе. *Национальная Ассоциация Ученых*. 2015, №3-4 (8): 53 – 55.
6. Шамне Н.Л., Петрова А.А. Интерактивное пространство медиаполитического дискурса: коммуникативный и мультимодальный аспекты. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2014; 3: 39 – 51.
7. Горчакова Н.Ю. Особенности телевизионной речи как разновидности устной публичной речи. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2007; 2: 136 – 140.
8. *Hauptsache Gesund*. Available at: <http://www.ardmediathek.de/tv/Hauptsache-gesund/Sendung?documentId=7545180&bcastId=7545180>

References

1. Petrova A.A., Egorchenkova N.B., Shamne N.L. *Mul'timodal'noe vzaimodejstvie v interaktivnom prostranstve media-politicheskogo diskursa*: monografiya. Volgograd, 2016.
2. Egorchenkova N.B., Shamne N.L. Koordinativnye resursy mul'timodal'noj interakcii v politicheskom tok-shou. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 1: 107 – 118.
3. Vyazovik T.P. Tok-shou «Sud vremeni» kak «Izobretnennaya tradiciya». *Simvolicheskaya politika*. Moskva, 2012: 262 – 285.

4. Yachkova O.V. Yazykovye sredstva, realizuyuschie strategii kooperacii i konfrontacii v realiti-shou (na materiale nemeckogo yazyka). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008: 401 – 405.
5. Ormahanova E.N. Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty dialogicheskogo povtora v televizionnom diskurse. *Nacional'naya Associaciya Uchenyh*. 2015, №3-4 (8): 53 – 55.
6. Shamne N.L., Petrova A.A. Interaktivnoe prostranstvo mediapoliticheskogo diskursa: kommunikativnyj i mul'timodal'nyj aspekty. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 3: 39 – 51.
7. Gorchakova N.Yu. Osobennosti televizionnoj rechi kak raznovidnosti ustnoj publichnoj rechi. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. 2007; 2: 136 – 140.
8. *Hauptsache Gesund*. Available at: <http://www.ardmediathek.de/tv/Hauptsache-gesund/Sendung?documentId=7545180&bcastId=7545180>

Статья поступила в редакцию 20.04.18

УДК 304

Vitvinchuk V.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: amon-ra17@mail.ru

Deminova M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: m.deminova@mail.ru

Korosteleva O.T., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia),
E-mail: vladimirplakhin@mail.ru

Lukashevich E.V., Doctor of Sciences (Philology), professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: lmce@mail.ru

Mansurova V.D., Doctor of Sciences (Philosophy), professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: mvd1951@mail.ru

Plakhin V.T., Cand. of Sciences (History), Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: vladimirplakhin@mail.ru

Semilet T.A., Doctor of Sciences (Philosophy), professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: 7let@mail.ru

Fotieva I.V., Doctor of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: fotieva@bk.ru

Tzadev Navaanzovich H., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Mongolian National University (Ulan-Baator, Mongolia),
E-mail: navaanzoch@yandex.ru

ACTUAL ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS (ROUND TABLE). The article presents results of the discussion held within the framework of a round table "Actual aspects of intercultural communications". During the discussion, the tendencies of competition / complementarity of various journalistic paradigms and principles of interaction of Russian media with the audience of foreign countries are analyzed. Participants note the formation of a new mythology in the space of intercultural communication; specificity of the communication process at the level of subcultures and the trend of the network culture development. The role of art as a channel of intercultural communication is revealed.

Key words: intercultural communication, information space, media text, mass media, network culture.

В.В. Витвинчук, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: amon-ra17@mail.ru

М.А. Деминова, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: m.deminova@mail.ru

О.Т. Коростелева, д-р соц. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: vladimirplakhin@mail.ru

Е.В. Лукашевич, д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lmce@mail.ru

В.Д. Мансурова, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул,
E-mail: mvd1951@mail.ru

В.Т. Плахин, канд. ист. наук, доц Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: vladimirplakhin@mail.ru

Т.А. Семилет, д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: 7let@mail.ru

И.В. Фотиева, докт. филос. наук, проф. Алтайского государственного университета, г. Барнаул,
E-mail: fotieva@bk.ru

Х. Цэдэв Наваанзоч, д-р. пед. наук, проф., Монгольский Национальный университет, г. Улан-Баатор (Монголия),
E-mail: navaanzoch@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ (КРУГЛЫЙ СТОЛ)

Статья представляет результаты дискуссии, проходившей в рамках круглого стола «Актуальные аспекты межкультурных коммуникаций». В ходе обсуждения анализируются тенденции конкуренции / взаимодополнения различных журналистских парадигм; принципы взаимодействия российских СМИ с аудиторией иностранных государств. Участники отмечают формирование новой мифологии в пространстве межкультурной коммуникации; специфику коммуникационного процесса на уровне субкультур и тенденции развития сетевой культуры. Обосновывается роль искусства как канала межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, информационное пространство, медиатекст, средства массовой информации, сетевая культура.

Лукашевич Елена Васильевна: Уважаемые коллеги! Проблема межкультурных коммуникаций очень важна, так как многообразие культур – это одно из ключевых условий существования современного мира. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, «смещение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним» [1, с. 9], а Э. Холл отмечал, что межкультурная коммуникация позволяет человеку «эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [2, р. 24].

Современный этап развития межкультурных отношений характеризуется двумя разнонаправленными тенденциями: с одной стороны, «благодаря формированию все более совершенных систем коммуникаций образуется единое информационное пространство, в котором доминируют интегративные процессы», с другой стороны, этнокультурные сообщества стремятся к сохранению специфичности [3, с. 121]. При этом перечень проблем в этой сфере включает вопросы лингвокультурной идентичности, межнациональных и межэтнических отношений, культурных констант и ценностей, соотношения своего и чужого в межкультур-

ном взаимодействии и т. п. Мы уже обращались к этим темам, но современная коммуникация – динамичная, постоянно трансформирующаяся феномен. Поэтому предлагаю начать обсуждение и акцентировать наиболее актуальные аспекты современной межкультурной коммуникации.

Семилет Тамара Алексеевна: Я хочу обратить внимание на современную российскую медиасферу, которая находится в транзитивном состоянии и являет собой пространство взаимодействия силовых полей различных культурных и субкультурных традиций в виде столкновения, противоборства, эклектического сочетания или органического синтеза ценностно-смысловых, технико-организационных и содержательных комплексов.

Так, в журналистской деятельности это соперничество и противоборство американской модели журналистики с акцентом на развлечение и новостные факты, с одной стороны, и отечественной модели журналистики, акцентирующей свою мировоззренческую и аналитическую функции, с другой стороны.

В способах изготовления и формах предоставления массово-информационного продукта это конкуренция, противоборство и взаимное проникновение культуры создания так называемых «старых медиа» с их ориентацией на производство гармоничного, добротного, сбалансированного, стационарного, дискретно предоставляемого информационного продукта и культуры производства «новых медиа» с ориентацией на трансформативный, перманентно обновляющийся, интерактивный, непрерывного информационного потока. По выражению П. Бредшоу, это соперничество «журналистики законченного продукта» и «журналистики процесса, в которой продукт постоянно обновляется и дополняется, всегда оставаясь незаконченным» [4].

В области содержания материалов и целей их публикации это конкуренция, взаимное дополнение и частичный синтез культуры профессиональной журналистики, настроенной на осознание и освещение актуальных социальных проблем, выявление тенденций, вскрытие причин происходящего и прогнозирование будущего, и культуры так называемой «гражданской журналистики» в авторской блогосфере и сетевом сообществе, интересующейся отдельными яркими фактами, выражением собственного мнения, чей основополагающий принцип – свобода для самореализации, самопрезентации, привлечения публичного внимания и свобода от ответственности за достоверность фактов, от правил речевой деятельности, принятых норм вежливости и многого другого [5].

У каждого из этих комплексов свои плюсы и свои минусы, что на современном этапе не дает абсолютной доминанты одной из них.

Мансурова Валентина Дмитриевна: Я считаю, что сегодня как никогда актуально обсуждение проблемы взаимодействия российских СМИ с аудиторией иностранных государств.

Установка российских СМИ на диалог культур основана на господствующей неолиберальной европейской модели коммуникации, исключающей конвенцию «коммуникативно-культурной памяти» адресантов, что вызывает коммуникативную асимметрию и фактическую симуляцию межкультурного взаимодействия. Между тем, по заключению политолога В.А. Дергачева, ближе зарубежье как «...евразийская маргинальная зона цивилизаций – важнейший «двигатель» духовного прогресса человечества...», барьер против «морской стихии» открытого общества и вестернизации, барьер против химеры – формы контактов несовместимых суперэтносов...» [6, с. 96].

Язык цифровых технологий радикально снимает извечную дилемму – «свой/чужой», предоставляет коммуникантам средство перевода любого послания в вербально-визуальную форму. Варианты англицизмов, инфографика, видеосюжеты, гифки и мемы благодаря своей унифицированной семантике стирают барьеры в коммуникации межличностной. Но, как показывают исследования, адекватность межкультурного взаимопонимания оказывается во многом зависимой от интенций коммуникантов в технологически «безбарьерной» среде.

Различия, несущественные в межличностном общении, способны создавать зоны напряженности в межкультурном взаимодействии СМИ с аудиторией иностранных государств. Медиатексты, адресованные представителям других социокультурных общностей, по идее, призваны учитывать специфику их национально-культурного социокода. При этом для постсоветского пространства характерен «плюрализм включенности», где индивид рассматривается как «свой» в призме «постсоветского» и сохраняется коммуникативно-культурная память [7]. То есть в идеале медиатексты должны содержать модально-оценочный

компонент, учитывающий коды социальной памяти, объединяющей коммуникантов. Но современная практика демонстрирует иные социально-политические интенции.

В медиатекстах ведущих СМИ России, казалось бы, прослеживаются характерные для этих стран национально-культурные пресуппозиции. Но через их призму раскрываются либо сугубо социально-политические реалии, либо индифферентно описываемые рекреационные ценности. В результате в информационные трансляции включаются социокоды с негативной семантикой – «махинации, стычки, этнические преступные группировки, рабство, бедность, нищета». Поэтому подчеркну, что установление адекватной медиакоммуникации со странами постсоветского пространства – актуальная задача информационной политики современной России.

Витвинчук Владимир Валерьевич: Я хочу остановиться на проблеме социальных сетей, которые стали неотъемлемой частью коммуникации и породили особую субкультуру. Если в доцифровую эпоху качества информационного продукта оценивались методом экспертной оценки или посредством дорогостоящего изучения аудитории, то современные сервисы Интернета позволяют автоматически измерить множество критериев успешности продукта: количество просмотров, вовлеченность аудитории, виральность и пр. И любой пользователь может измерить «успешность» контента через число френдов, лайков, репостов и комментариев. Все это побуждает акторов взаимодействия стремиться к росту показателей признания. Известна фраза, ставшая мемом, – «если у тебя нет ста тысяч фоловеров, то кто станет воспринимать тебя всерьез?» Поэтому появились организации, которые полулегально продают лайки и подписчиков-ботов для формирования «образа успешности», востребованного звездами шоу-бизнеса, политиками, бизнесменами.

Сетевая субкультура экспортирует в офлайновый мир новые жанры и ритуалы: дебаты политиков или споры литераторов теперь часто именуются батлами. Для сетевого взаимодействия характерна *конфликтность*, которая сопровождается даже дружеские беседы или любовные отношения подростков. Она становится ритуалом, не содержащим эмоций; это новый жанр коммуникативного акта. Сетевое сообщество породило свой язык, который постоянно. Если несколько лет назад был популярен «олбанский язык» («жаргон падонков») – «Афтар жот нипадечки», «Аццкий Сотона», который представляет собой намеренное искажение разговорного языка, то сегодня формируется специфический блогерский жаргон: «хайп», «донаты», «Яша», «варез» и др. Отличительной чертой сетевого языка является и использование обцененной лексики.

Виртуальная реальность породила и новые эстетические нормы. Известный видеоблогер Юрий Хованский, имеющий более трех миллионов подписчиков, намеренно создал образ конфликтного, отталкивающего алкоголика, оказавшийся весьма популярным. В сфере кинообзоров блогеры Баженов и Кшиштовский высказывают шокирующие мнения; сетевая культура наступает и, видимо, побеждает в сфере юмора. Популярные блогеры и стендап-комики (Д. Поперечный, М. Кшиштовский) подвергаются осмеянию деятельностью представителей Comedy Club или выходцев из КВН.

Таким образом, осуществляется экспансия сетевой субкультуры. То, что еще несколько лет назад воспринималось как девиации взаимодействия аватаров в социальных сетях, становится феноменами повседневной реальности. Ближайшее будущее может продемонстрировать нам стремительную культурную метаморфозу, предсказанную в британском сериале «Черное зеркало», где социальный статус человека определялся рейтингом в социальных сетях.

Коростелева Ольга Тимофеевна: Хочу подчеркнуть, что современная межкультурная коммуникация осуществляется не только на международном уровне, но и на уровне субкультур, представители которых могут существенно отличаться ценностными ориентациями, образом жизни, особенностями языка и речи.

При этом ряд субкультур связан с профессиональными (в том числе, научными) сообществами, и здесь есть своя специфика, на которой я хочу остановиться. Полипарадигмальность многих дисциплин делает эти профессиональные сообщества методологически неоднородными, приводя к возникновению коммуникативных барьеров. В рамках научного сообщества коммуникация «бывает обычно относительно полной, а профессиональные суждения относительно единодушными». Профессиональные же коммуникации «между обособленными научными

группами... затруднительны; результатом оказывается непонимание, а оно может привести к значительным и непредвиденным... расхождениям» [8, с. 228]. Хорошим примером служит повесть Л. Бежина «Ремонт университета». Ее герои, литературоведы, работают на одной кафедре и являются членами одной семьи. Но их взгляды на науку и предназначение ученого диаметрально противоположны: позиция сторонника традиционной гуманитарной методологии сталкивается с позицией радикальных реформаторов литературоведения: «Каждое литературное произведение — это структура, поддающаяся математическому описанию... Литературоведение должно стать точной наукой, если оно хочет называться наукой вообще» [9, с. 86]. Своих оппонентов, стремящихся к пониманию «духа человеческого», сциентисты критикуют за кантианство и гегельянство, те же, в свою очередь, считают их «наследниками Базарова». История метапарадигмального синтеза эмпатического и структурального подходов к пониманию текста имеет в повести и личностное измерение. Преодоление коммуникативных барьеров, медиация полюсов бинарной оппозиции духовного посыла и метода его постижения (и в целом примирение антагонистов) маркируются наличием у героев общего научного «предка» и общего потомка.

Поэтому не случайно сегодня считается преодоленным представлением об отсутствии у науки национально-культурной «окраски», специфических ценностных предпочтений и т.д. Но при этом в данной сфере явно не хватает углубленных исследований на стыке философии науки, культурологии, коммуникативистики.

Плахин Владимир Тимофеевич: Я рассмотрю коммуникативные трудности, возникающие на границах культур, на материале современных музыкальных релизов, этнографических данных и текстов художественной литературы. Коммуникативные барьеры, затрудняющие взаимодействие культур, могут быть различной «высоты» и степени преодолимости. Если во взаимодействие вступают культуры одной стадийной принадлежности, то при достижении базового уровня понимания адресатом могут быть даже не замечены смысловые подоплеку тех или иных знаков. Так, в клипе П. Маккартни и М. Джексона «Say Say Say» музыканты изображают странствующих авантюристов, продающих снадобья от всех болезней. «Mack and Jack. Wonder potion. Cure all», — гласит надпись на борту их грузовичка. Далеко не всякий оценит эту самоиронию, так как «Mac» и «Jack» — это не просто фамильярные версии «звездных» фамилий, но и сленговые квазиимена, используемые при обращении к человеку, имя которого неизвестно [10, р. 229, 230]. Контакт культур, находящихся на различных ступенях социального развития, значительно повышает угрозу коммуникативного провала в результате интерпретации сообщения с точностью до наоборот. В свое время Советская власть в агитационных беседах с чукчами называлась «торватыргын» («новая жизнь»). И только когда красное знамя стало элементом местного погребального обряда, выяснилось, что для представителей традиционного общества этот термин мог означать исключительно загробное существование [11, с. 236, 237]. Наконец, трансляция дискурса доминирующей культуры в субкультурное пространство может обернуться генерацией протестных смыслов при адекватном представлении аудитории о семантических намерениях адресанта. В «Зоне» С. Довлатова пьеса «Кремлевские звезды», которую ставят заключенные для заключенных, завершается прямым обращением Ленина к залу:

«... Владимир Ильич шагнул к микрофону ... Из темноты глядели на вождя худые, бледные физиономии.

— Кто это? Чьи это счастливые юные лица?... Неужели это те, ради кого мы возводили баррикады? Неужели это слабые внуки революции?..

Сначала неуверенно засмеялись в первом ряду. Через секунду хохотали все.

... Владимир Ильич пытался говорить:

— Завидую вам, посланцы будущего! Это для вас зажигали мы первые огоньки новостроек! Это ради вас... Дослушайте же, псы! Осталось с гулькин хер!..

Зал ответил ... страшным неутраченным воем:

— Замри, картавый, перед беспредельщиной!..» [12, с. 113 — 114].

Здесь с очевидностью представлен кризис референции, осознаваемый как невозможность соотнесения определенных слов и определенных вещей. Однако «невозможный» референциальный акт реализован. Абсурдная номинация заставляет семантику «Кремлевских звезд» даже не подозрительно мерцать, а мощно вспыхивать диссидентским огнем, уводя дискурс пьесы

от героико-романтического к тотально ироническому пафосу как форме обличения социальных реалий «большой зоны».

Фотеева Ирина Валерьевна: Мне хотелось бы несколько с другой стороны взглянуть на проблемы коммуникации. На мой взгляд, они наименее остры в науке и искусстве: в науке они отчасти преодолеваются в силу опоры на общечеловеческое *рацио*, а в искусстве — на общее *внерациональное*. При этом искусство имеет преимущество: оно доступно широкому кругу людей.

Конечно, утверждение об объединяющем характере искусства является дискуссионным: казалось бы, здесь, напротив, ярко проявлена национальная специфика. Но на практике она не препятствует «узнаванию» чужого искусства. По моему мнению, здесь демаркационная линия проходит не между разными традициями, а между искусством «аутентичным» и «сконструированным». А именно: нет оснований однозначно принимать популярную сегодня конструктивистскую позицию в вопросе формирования национальной и культурной идентичности личности. Имеется ряд данных в пользу её природной обусловленности, и здесь представляется перспективным развитие примордиалистских представлений, хотя и требующих коррекции. Применительно к нашей теме это означает, что «аутентичное» искусство опирается на некие базовые биосоциальные и культурные константы (смыслы, ценности). Более того, константы, присущие *различным* культурам, обнаруживают глубинную взаимосвязь, что, как известно, попытался обосновать ещё К.Г. Юнг. Оставим в стороне вопросы о том, какие константы можно считать базовыми, где и как они «закодированы» и пр. Важно, что они делают возможным понимание искусства поверх различий. Как отмечает Г.Г. Коломиец, «язык искусства таков, что позволяет в любом национальном художественном творчестве находить общечеловеческую... сверхнациональную эстетическую ценность» [13, с. 95 — 98]. Более того, постижение чужого искусства не разрушает, а «прирачивает» собственную культурную идентичность. И, таким образом, «аутентичное» искусство формирует прямые внерациональные (но не *иррациональные*) каналы коммуникации; помогает вывить культурные параллели. Эту попытку предпринимает, например, Д. Замятин, выделяя подобные параллели в русской и китайской культурных традициях [14].

Все сказанное подтверждается многими тенденциями. Так, показательное обращение художников к истокам национальных традиций, то есть, в пределе, к неким общим первоисточкам. А.И. Морозов отмечает: «Наиболее заметная сегодня региональная специфика проявляется в обращении художников к этническим, мифологическим — почвенным — корням... Это археоавангард, этноархаика, неомифология и пр.» [15, с. 33]. Еще более убедителен неослабевающий интерес, который вызывает и у теоретиков, и у художников, и у публики искусство других стран: выставки, концерты, переводы литературных произведений, чему можно привести целый ряд примеров.

Цэдэв Наваанзоч Х.: Поддерживая тему особой роли искусства в межкультурных коммуникациях, остановлюсь на российско-монгольских литературных связях. Они имеют яркую историю и установившиеся традиции. В период социализма в Монголии активно переводились российские и советские классические произведения — начиная с А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя и заканчивая С. Есениным, М. Горьким, В. Маяковским; позднее были переведены В. Распутин, В. Шукшин, К. Симонов и др. В свою очередь, монгольские авторы переводились на русский язык. В Монголии был накоплен большой опыт перевода русской литературы; здесь можно вспомнить Д. Нацагдоржа; Б. Рэнчина и Ц. Дамдинсурена. При Союзе писателей Монголии действовал сектор перевода. Однако после 1990-х годов этот процесс приостановился. Начала переводиться приключенческая литература, а также произведения, касающиеся исторического прошлого Монголии.

Сегодня же одним из ярких явлений стали новые переводы российских и советских классиков. Особо можно отметить блестящий перевод книги Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» («Гэм зэм») Ц. Гомбосуреном. Появляются и новые переводы стихов Пушкина, Лермонтова, Есенина и др. Формируется целый класс специализированных переводчиков с русского на монгольский. К их числу относится, например, Ж. Нэргуй. Таким образом, мы видим новый виток интереса монгольских читателей к русской литературе, что подтверждает мысль о близости базовых ценностей евразийских народов.

Демидова Марина Александровна: Я хочу остановиться на проблеме формирования новой мифологии в пространстве современной коммуникации. Многократно отмечалось воздействие

СМИ на массовое сознание [16, с. 119]. При этом реципиенты демонстрируют низкую способность сопротивляться искажающим факторам сообщения, и новая мифология стала эффективным инструментом управления обществом. Можно вспомнить рекламные медиатексты 90-х годов, когда на население страны, привыкшее к дефициту, помимо обилия товаров, обрушились потоки информации. Фраза «куплю жене сапоги» из рекламы MMM воспринималась как из ряда вон выходящее событие, тогда как реципиенты нового столетия недоумевают, как подобная тривиальная фраза оказалась в рекламном медиатексте.

Формирование ценностных ориентиров и установок неразрывно связано с окружающей действительностью. Так, стоило измениться политической ситуации, как риторика рекламы сети ресторанов «Макдональдс» поменялась с прославления американского образа жизни на создание образа русской команды сети, использующей отечественные продукты. Навязанная ценность «Макдональдс – это престижно» получала новую окраску: «Макдональдс – это еще и патриотично».

Ценности и убеждения тесно привязаны к привычкам человека, к поведенческим реакциям, которые также формируются при помощи медиатекстов. Если тексты XIX–XX веков воспитывали джентльменов и патриотов, то современные медиатексты формируют образ человека успешного и обеспеченного, для которого личные интересы стоят выше социальных; ориентируют общество на потребление, а не на развитие. Примеров здесь множество.

Медиатекст способен не только влиять на информированность и кругозор индивида, но и создавать предпосылки для из-

менения восприятия действительности в целом, формировать иллюзорное мировоззрение и новую мифологию, которые, в свою очередь, вносят свои коррективы в жизнь, нравственные установки и поведенческие реакции социума.

Лукашевич Елена Васильевна: Уважаемые коллеги, в завершение выделю основные направления нашей дискуссии. Во-первых, это возможность моделирования типов коммуникативного взаимодействия, возникающих на границах разных культур, в том числе, выявления коммуникативных барьеров и способов их преодоления. Во-вторых, очевидно, что наиболее активно мы анализировали межкультурные взаимодействия в российской медиасфере, поскольку именно там мы наблюдаем «взаимодействие различных культурных и субкультурных традиций». В-третьих, интересен вопрос о том, существуют ли социокультурные константы, детерминирующие процессы межкультурной коммуникации. Очевидно, что углубление нашего понимания в этой сфере будет способствовать более адекватным решениям других проблем. В-четвертых, межкультурная коммуникация требует постоянной рефлексии со стороны специалистов. В новых стандартах высшего образования способность учитывать разнообразие культур входит в состав компетенций студентов. Соответственно, нужны профессионалы, способные формировать данную компетенцию с учетом социокультурного, исторического, этико-речевого и т.п. контекста.

Данная тема, разумеется, никоим образом не исчерпана и требует дальнейшего обсуждения, которое мы, надеюсь, продолжим с привлечением новых участников.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo, 2000.
2. Hall E.T., Hall M.R. (1983): *Hidden Differences. Studies in International Communication. How to Communicate with the Germans*, Hamburg: Stern Verlag, 1983.
3. Пищальникова В.А., Рогозина И.В. Концепт как инструмент диагностики этнической напряженности. *Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты*: сборник статей. Москва, Барнаул, 2004: 121 – 128.
4. Бредшоу П. *СМИ 21-го века*. Часть 1. Алмаз новостей. Available at: <https://habrahabr.ru/post/288758/>
5. *Вторая информационная революция*. Available at: <https://ria.ru/analytics/20110628/394638473.html>
6. Дергачев В.А. *Цивилизационная геополитика. (Геофилософия)*. Киев: ВИРА-Р, 2004.
7. Мурзагалиев Р.И., Сулейманов А.Р., Чекрыжов А.В., Мурзагалиев Б.Р. *Диаспоральное измерение постсоветского пространства и новые коммуникативные вызовы*. Available at: <http://www.stanradar.com/news/full/20175-diasporalnoe-izmerenie-postsovetskogo-prostranstva-i-novye-kommunikativnye-vyzovy.html>
8. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва: АСТ, 2001.
9. Бержин Л.Е. *Ангел Варенька. Повести, рассказы*. Москва: Советский писатель, 1989.
10. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye*. M: Progress, 1979.
11. Вдовин И.С. Природа и человек в религиозных представлениях чукчей. *Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера*. Ленинград, 1976: 217 – 253.
12. Довлатов С.Д. *Зона; Компромисс; Заповедник*. Москва: ПИК, 1991.
13. Коломиец Г.Г. Национальное и сверхнациональное в искусстве: из евразийских идей. *Евразийская интеграция: сборник научных трудов: ежегодник*. Вып. 1. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2014: 95 – 98.
14. Замятин Д. *Мифологическое освоение Евразии*. Available at: <http://politconservatism.ru/articles/mifologicheskoe-osvoenie-evrazii>
15. Морозов А.И. Четвертой Всесибирской выставке-конкурсе современного искусства Сибири «ПОСТ № 1» (в жанре критического экспресс-обзора). *Пятые Омские искусствоведческие чтения*. Омск: Изд-во союза худ., 2005: 23 – 28.
16. Рогозина И.В. Функции и свойства медиатекста как гетерогенной когнитивной структуры. *Медиатекст: стратегии – функции – стиль*: коллективная монография. Орёл: ООО «Горизонт», 2010: 119 – 128.

References

1. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo/Slovo, 2000.
2. Hall E.T., Hall M.R. (1983): *Hidden Differences. Studies in International Communication. How to Communicate with the Germans*, Hamburg: Stern Verlag, 1983.
3. Pischal'nikova V.A., Rogozina I.V. Koncept kak instrument diagnostiki `etnicheskoy napryazhennosti. *Yazykovoe soznanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty*: sbornik statej. Moskva, Barnaul, 2004: 121 – 128.
4. Bredshou P. *SMI 21-go veka*. Chast' 1. Almaz novostej. Available at: <https://habrahabr.ru/post/288758/>
5. *Vtoraya informacionnaya revolyuciya*. Available at: <https://ria.ru/analytics/20110628/394638473.html>
6. Dergachev V.A. *Civilizacionnaya geopolitika. (Geofilosofiya)*. Kiev: VIRAR, 2004.
7. Murzagaleev R.I., Sulejmanov A.R., Chekryzhov A.V., Murzagaleev B.R. *Diasporal'noe izmerenie postsovetskogo prostranstva i novye kommunikativnye vyzovy*. Available at: <http://www.stanradar.com/news/full/20175-diasporalnoe-izmerenie-postsovetskogo-prostranstva-i-novye-kommunikativnye-vyzovy.html>
8. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Moskva: AST, 2001.
9. Bezhin L.E. *Angel Varen'ka. Povesti, rasskazy*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1989.
10. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye*. M: Progress, 1979.
11. Vdovin I.S. Priroda i chelovek v religioznyh predstavleniyah chukchej. *Priroda i chelovek v religioznyh predstavleniyah narodov Sibiri i Severa*. Leningrad, 1976: 217 – 253.
12. Dovatov S.D. *Zona; Kompromiss; Zapovednik*. Moskva: PIK, 1991.
13. Kolomiec G.G. Nacional'noe i sverhnacional'noe v iskusstve: iz evrazijskih idej. *Evrazijskaya integraciya: sbornik nauchnyh trudov: ezhegodnik*. Vyp. 1. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2014: 95 – 98.
14. Zamyatin D. *Mifologicheskoe osvoenie Evrazii*. Available at: <http://politconservatism.ru/articles/mifologicheskoe-osvoenie-evrazii>
15. Morozov A.I. Chetvertoy Vsesibirskoj vystavke-konkurse sovremennogo iskusstva Sibiri «POST № 1» (v zhanre kriticheskogo `ekspress-obzora). *Pyatye Omskie iskusstvovedcheskie chteniya*. Omsk: Izd-vo soyuza hud., 2005: 23 – 28.
16. Rogozina I.V. Funkcii i svojstva mediateksta kak geterogennoj kognitivnoj struktury. *Mediatekst: strategii – funkcii – stil'*: kolektivnaya monografiya. Orel: OOO «Gorizont», 2010: 119 – 128.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 894.612

Gadzhilova Sh.M., *Cand. Of Sciences (Philology), researcher, Institute of Literature and Language and Arts n.a. Cadasy RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: shanisat05@yandex.ru*

DIALOGUE TIMES: ALI-HAJI OF YINGHUO AND MODERNITY. The article is dedicated to the scientific understanding of creative attitudes Ali-Haji of Yinghuo in light of the continuity of artistic traditions. The artistic legacy of Ali-Haji of Yinghuo introduced into scientific circulation as *otstojavsheesja*, time-tested spiritual and artistic phenomenon with its influence on the development of artistic culture in subsequent stages and followed up to the present time. Creative ideas and themes of Ali-Haji, having much in common with Arabic and Arabic-speaking literature of the Muslim world have become an integral part of spiritual, cultural and artistic heritage. The experience of adopting them from their predecessors became a link to the previous and subsequent generations. The poetry of Ali-Haji of Yinghuo positively influenced the development of art organized thoughts, G. Cadasy, R. Gamzatov, F. Alieva and many other writers. At the present stage of development of Avar literature, the poetry in particular, in the poetry of M. Akhmedov the influence of Ali-Haji and his image is intertwined with this notion as an artistic idea.

Key words: history of literature, literature assignment, spiritual heritage, artistic experience, genre diversity.

Ш.М. Гаджилова, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: shanisat05@yandex.ru

ДИАЛОГ ВРЕМЕН: АЛИ-ГАДЖИ ИЗ ИНХО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Настоящая статья посвящена научному осмыслению творческих воззрений Али-Гаджи из Инхо в свете преемственности художественных традиций. Художественное наследие Али-Гаджи из Инхо впервые вводится в научный оборот как отстоявшееся, проверенное временем духовно-художественное явление, имеющее свое влияние на развитие художественной культуры в последующих за ним этапах и вплоть до настоящего времени. Творческие идеи и темы Али-Гаджи, имеющие много общего с арабской и арабоязычной литературой мусульманского мира стали неотъемлемой частью духовного, культурного и художественного наследия Дагестана. Опыт, перенятый им у своих предшественников, в последующем стал связующим звеном предыдущих и последующих поколений. Многожанровая поэзия Али-Гаджи из Инхо положительно влияла на развитие художественно организованной мысли Г. Цадасы, Р. Гамзатова, Ф. Алиевой и многих других. На современном этапе развития аварской литературы, в частности, в поэзии М. Ахмедова влияние Али-Гаджи и его образ переплетены с таким понятием, как художественная идея.

Ключевые слова: история литературы, назначение литературы, духовное наследие, художественный опыт, жанровое многообразие.

Любое художественное произведение, проверенное временем и по праву получившее свое место в истории литературы, призвано быть связующим звеном прошлого с настоящим. В истории художественной литературы немало имен настоящих мастеров художественного слова, произведения которых держатся какими-то особняками в литературе, отличаются свежестью и крепкой живучестью. Так, навсегда остались имена Пушкина, Лермонтова, Хаяма, Низами, Расула и многих других. Иногда литераторы громадны по своей плодотворности, сильны, богаты, как, например, Пушкин в русской литературе. Иногда одно произведение может жить и остаться «как столетний старик, около которого все, отжив по очереди свою пору, умирают и валяются, а он ходит, бодрый и свежий, между могилами старых и колыбелями новых произведений. И никому в голову не приходит, что настанет когда-нибудь и его черед». [1, с. 12.] Таковым, к примеру, является произведение Грибоедова «Горе от ума». Чацкие и Фамусовы, как мы знаем, присутствуют в каждом обществе, в каждой среде, они не стареют и не уходят из сцены жизни и так переходят из века в век. Таких примеров в литературе очень много, это связано, в прямом смысле этого слова, как с назначением литературы, так и с миссией литератора. В каких бы отдаленных уголках мира они не жили, и в какое бы время, в эпоху они не творили, они всегда были близки друг к другу, един их девиз, воплощающий в себе призыв к свету, добру и разуму. И если взять тот временной отрезок, к примеру, дореволюционного периода развития дагестанской литературы, а именно аварской литературы, когда жил и творил Али-Гаджи из Инхо, то мы и здесь обнаружим много общего, к примеру, с периодом шекспировского Гамлета, и здесь особенно обнаженными и волнующими можно обнаружить вопросы «Кто виноват»? и «Что делать»?; ответы на которых четко и последовательно проходят основным лейтмотивом и в творчестве Али-Гаджи из Инхо. Однако в его творчестве все это проходит немного в ином ракурсе, немного в другом понимании вещей, понятий, явлений. Али-Гаджи в своем творчестве выступает мудрецом, впитавшим в свои творческие порывы самые актуальные проблемы человека и мира.

Как замечает исследователь творчества Али-Гаджи Ч.С. Юсупова: «В многослойном и противоречивом поэтическом мировидении поэта скрестились глубокое и искреннее религиозное чувство и одновременно вера в могущество человеческого разума, просветительские иллюзии и эггическая меланхолия по

поводу непрочности человеческого счастья, страстное желание улучшить мир, исправить людей и жизнь, борьба с социальным злом, людскими пороками и мистические размышления о суетности и тщете жизни. Гневные стихи и возвышенные проповеди, философские медитации и настойчивые увещания Али-Гаджи в конечном счете утверждали красоту человека и земной жизни, добродетельность чувств и силу разума, гуманистическое, светлое, жизнерадостное мироощущение» [2, с. 5].

Творческое наследие Али-Гаджи из Инхо представляет собой своеобразный пласт аварской дореволюционной литературы. «Тематическое и жанровое многообразие поэзии Али-Гаджи, ее социальная, философская и морально-этическая проблематика, глубина заложенных в ней мыслей, страстность и трепетность художнических поисков, бескомпромиссность в утверждении правды и справедливости, нравственной чистоты и совершенства» [2, с. 27], – всё это и многое другое, пожалуй, послужило причиной объективного внимания к его творчеству ряда исследователей: А. Шамхалова, У.Б. Далгат, Б.М. Магомедова, Р.М. Магомедова, М. Абдуллаева, С.М. Хайбуллаева, Ч.С. Юсуповой и др.

Стихи Али-Гаджи из Инхо впервые были изданы в типографии М.-М. Мавраева в сборнике Абдуллахаджи из Чоха «Хула-сату л-маваиз» («Сборник проповедей»). При советской власти они были изданы А. Шамхаловым в сборнике «Старинные песни и рассказы аварцев» (1928), в 1958 году в антологии аварской поэзии, 1995 г. вышел отдельно сборник стихов Али-Гаджи «Асарал».

Надо сказать, что творческая личность Али-Гаджи представляется многогранной частью художественной культуры аварцев дореволюционного периода, которая в разные годы могла быть и была интерпретирована по-разному. Достаточно вспомнить советский период, когда школьникам представляли его стихи, носящие религиозный характер антирелигиозными стихами, а их автора как антирелигиозного поэта. В таком же ракурсе представляется творческий портрет Али-Гаджи и в научных работах советского периода, к примеру, Б.М. Магомедов в свое время пишет о нем: «Творчество Али-Гаджи в связи с веяниями переломной эпохи преисполнено противоречий. С одной стороны, он мистик, аскет, отказывающийся от всего земного и призывающий людей на этот путь, а с другой стороны вольнодумец, отступающий от правил ислама, человек, трезво глядящий на жизнь» [3, с. 27].

Исследователи же постсоветского периода, к примеру, Г.Г. Гамзатов, С.М. Хайбуллаев, Ч.С. Юсупова раскрыли в своих работах творчество Али-Гаджи как «могучий фундамент» (Ч.С. Юсупова), на котором строится вся аварская дореволюционная литература и, от которого, несомненно, исходит последовательность ее направлений и методов: просветительство, романтизм, реализм. Действительно, Али-Гаджи из Инхо внес неопишемый вклад в генезис и развитие аварской дореволюционной литературы. Он был учителем и наставником для всех последующих за ним литераторов. Чанка из Батлаича, Махмуд из Кахаб-Росо, Гамзат из Цада, каждый из них по-своему стали развивать те направления художественной мысли, методы ее выражения, которые нашли свое место впервые в творчестве Али-Гаджи из Инхо. Уникальные знания по истории ислама, отразившиеся в первую очередь в его поэме «Взятие Мекки», умение правильно осмыслить и принять ту духовную культуру ислама, которая стала основным и очень важным материалом для развития художественной культуры арабского Востока, отразившаяся в творчестве Мухаммеда аль-Бусири, Кааба ибн аз-Зухайра, Абу Аля аль-Маари и других, стало для творчества Али-Гаджи жизненно важной почвой, откуда выросли духовные поиски поэта. Безусловно, здесь также сыграли свою роль среда, в которой рос поэт и время, которое совпало с периодом его жизни. Али-Гаджи было всего 13 лет, когда завершилась многолетняя Кавказская война, но он успел с раннего детства впитать в себя те основные жизненные идеи, за которых боролись великие имамы Дагестана. Более того, это был период, когда в народе осталась не просто память о событиях, в народе продолжала развиваться зародившаяся в эпоху Кавказской войны художественная мысль, в которой с первого дня начала войны были в первую очередь заинтересованы имамы и ученые Дагестана. Через восемь лет, в 1877 году произошло еще одно событие – восстание, потрясшее своим трагическим концом весь Дагестан, которое, несомненно, осталось в памяти молодого, уже более зрелого Али-Гаджи определенный след. В памяти народа Али-Гаджи остался как преданный поклонник имама Шамиля, о чем свидетельствует тот факт, что Али-Гаджи встретился с имамом в Мекке во время совершения хаджа. Согласно преданию после совершения хаджа Али-Гаджи и имам вышли на прогулку. Имам сказал поэту: «Я слышал, что ты прославился своим умением сочинять стихи. А можешь ли ты прочитать мне что-нибудь, посвященное тобой нашему пророку Мухаммаду (с.м.)». В ответ Али-Гаджи тут же прочитал обращение имаму в стихотворной форме, в которой он выразил свою любовь к Пророку (с.м.). Шамиль, молча, слушал, а с его глаз на седую бороду падали слезы имама [4, с. 121].

Здесь уместно отметить, что подобных преданий из жизни Али-Гаджи в памяти народа сохранилось много, все же в научных работах о жизни поэта и о подобных случаях сказано очень мало. На наш взгляд, необходимо восстановить всю картину жизненного пути поэта, каждый случай из которого напоминает нам о «море разума». Это говорит о том, что Али-Гаджи был не просто певцом разума, он был его обладателем и достойным его представителем. Али-Гаджи был в первую очередь ученым-алимом и понятие г'ильм не оставалось у него только на языке, не ограничивалось выражением через красноречие поэта, оно выражалось в каждом его деле, в культуре его поведения. Несомненно, это была заслуга, как мы уже отметили выше, его предшественников и не только арабского Востока, но и дореволюционного Дагестана: Мухаммеда из Кудутли, которого мы считаем основоположником аварской письменной литературы, также Абубакара из Аймаки, Гасана из Кудали и других. Али-Гаджи принадлежит колоссальная роль в деле продолжения их духовной и художественной мысли. Также необходимо отметить, что период творческого расцвета Али-Гаджи совпадает с тем периодом, когда арабская письменность (аджам) приобретает расцвет своего развития и арабоязычная письменность и литература на арабском языке все еще оставалась частью духовной и интеллектуальной жизни дагестанцев. Отсюда и много общего творческих идей и тем Али-Гаджи с арабской и арабоязычной литературой мусульманского мира, отсюда и насыщенная большим количеством арабизмов роскошный язык Али-Гаджи, отсюда и его трепетное, порою даже немного ревностное отношение к понятию ислам и мусульманин, отсюда и упреки и порицания мулл, заслуживших критику народа.

Творчество Али-Гаджи из Инхо как при его жизни, так и по сей день отличалось и отличается не только широким диапазоном идей и тем, жанровой системы, но и глубиной рационалистической, просветительской, религиозной, философской мысли,

которая до сих пор осталась для последующих поколений кладезем мудрости, разума. «Море разума» Али-Гаджи, «Седой волос», «Афоризмы и пословицы» и многие другие его произведения – это неотъемлемая часть не только творчества Али-Гаджи, но и дагестанской литературы в целом и духовной жизни аварцев. Это та самая quintessence размышлений и наблюдений поэта, которая во все времена заставляет думать человека о жизни и смерти, о молодости и старости, о достоинствах и пороках человека, о бедности и богатстве, о щедрости и скупости и о многом другом жизненно важном как для человека, так и для человечества в целом. Эти и многие другие критерии, касающиеся творчества Али-Гаджи несомненно сыграли и до сих пор играют немаловажную роль в преемственности художественной мысли, которая для простого народа представляется верным путеводителем, для ученых-исследователей актуальным объектом для научного осмысления, а для литераторов той «взлетной площадкой», на которой необходимо остановиться и присмотреться прежде чем совершить свой высокий, долгий полет.

Таким образом, в истории развития аварской литературы последующих за Али-Гаджи периодов, можно сказать не было ни одного литератора, который не учился чему-либо у Али-Гаджи, который где-то не старался ему подражать, которому творчество Али-Гаджи не стало основным банком данных, откуда он черпал свой талант и мудрость жизни. В 2005 году, на юбилейном мероприятии, посвященном 160-летию Али-Гаджи, Г.Г. Гамзатов отметил, что Али-Гаджи никогда не переставал быть в доме Гамзатовых своим, самым близким, родным поэтом, отсюда и много общего поэзии Г. Цадасы и Р. Гамзатова с поэзией Али-Гаджи.

Акцентируя внимание на современном периоде аварской литературы важно особенно отметить творческие порывы М. Ахмедова связанные с личностью Али-Гаджи. Его перу принадлежит поэма «Али-Гаджи или баллада времении». Через образ поэта, философа ученого – Али-Гаджи автор передает идею поэмы и здесь понятие идея и понятие образ в художественном плане переплетены друг с другом и не могут быть рассмотрены отдельно друг от друга. Образ поэта М. Ахмедов раскрывает как личность неподвластная времени, «а сколько таких славных имен затерялось в песках, засыпанные жестокостью и злом, невежеством и темнотой. Появившийся в начале поэмы этот образ проходит до конца. Мы из поэмы мало, что знаем о его жизни и деятельности. Основным средством раскрытия образа выступают его размышления, раздумья о жизни. Это и естественно, речь идет об ученом, творце, философе и поэте, порою его убеждения выливаются в монологи, через них просвечивается эпоха, время поэта» [5, с. 131].

В художественном воображении М. Ахмедова с образом Али-Гаджи, символизирующим образ поэта, ассоциируется и образ святильника. Святильник убеждает поэта в том, что человек создан для того, чтобы бороться против жестокости, темноты и зла. В мире человек проливает много крови и очень много слез, он не силен, он очень слаб, потому что вокруг царит мрак и несправедливость. Но в этом весь смысл неутомимой борьбы человека, каким поэт видит и образ Али-Гаджи.

Огь, заманаяльул залимаб чваххи,
Чваххидукье карал г'умрудул кьоял,
Г'уждузде бегахье бугеб дуниял,
Даимльияль ч'варал ч'агоял кьасдал.
Сардиль макъильгичин дунго вихьула,
Вухь-вухьун г'умрудул нухде рехарав...
Пикрабазда рарал рахсазул звангъи
Заманаяль буго кьабул гьабубеб,
Дун инсан ватани щайзе к'олареб
Щущазе гьабизе бец'львидул ханльи,
Льйца дие кумек гьабизе бугеб,
Гьаб дуниялалда цох'о дун вуго...
Цох'о вук'аниги дун инсан вуго.

О времени деспотичное течение,
Под течением оказавшийся дни жизни моей,
Взвалившийся на плечи мир земной,
Убитые вечностью живые желания,
Даже во сне ночью я вижу себя связанного
И на дорогу жизни брошенного...
Мысли мои окутавший звон цепей,
Время принимает его.
Коль человек я, так почему же не могу разрушить
Царство темноты. Кто будет мне помогать?

На этом свете я один... Хоть и один я
Я человек [6, с. 396].

В книге М. Ахмедова «Классические звезды» на русском языке также отводится определенное место для раздела, в котором он рассматривает творчество Али-Гаджи как настоящий образец для поэта и поэзии.

Таким образом, о вопросах преемственности художественной культуры предшествующих Али-Гаджи периодов и периодов, последующих за ним вплоть до сегодняшнего дня можно говорить бесконечно. И чем глубже мы проникаем в творческие лабиринты Али-Гаджи, тем сильнее убеждаемся в том, что имя Али-Гаджи как поэта, как ученого останется с нами и с последующими поколениями навсегда. Мы приходим к выводу, что действительно пророческими оказались слова Али-Гаджи:

Г1елму-х1икматальул х1ал бихьаразе,
Х1ал хьараб рукь буго дица гьабураб,
Дирго рак1 бахилаб борхалъиялда
Бараб к1алг1а буго к1варас къач1азе.

Кто способен понять науку и мудрость,
Тому я построил дом уютный,
На высоте, которой доволен я сердцем
Построен дворец, кто сумеет, может украсить его [6, с. 399].

И здесь как мы видим, невозможно не вспомнить и Пушкина с его «Памятником» и Расула и это говорит еще раз о той этико-эстетической связи поэтов об их назначении, о которой мы говорили выше.

Библиографический список

1. Грибоедов А.С. *Горе от ума*. Ленинград, 1975.
2. Юсупова Ч.С. *Али-Гаджи из Инхо*. Махачкала, 1997.
3. Магомедов Б.М. *Очерки аварской дореволюционной литературы*. Махачкала, 1961. С. 159.
4. *Инхоса Г1алих1ажияв. Асарал*. Махачкала, 2001.
5. Хайбуллаев С.М. *Художественный строй аварской поэзии*. Махачкала, 2000.
6. Ахмедов М. *Поэт и Родина (на аварском языке)*. Махачкала, 2007. (перевод на русский язык наш).

References

1. Griboedov A.S. *Gore ot uma*. Leningrad, 1975.
2. Yusupova Ch.S. *Ali-Gadzhi iz Inho*. Mahachkala, 1997.
3. Magomedov B.M. *Ocherki avarskoj dorevolucionnoj literatury*. Mahachkala, 1961. S. 159.
4. *Inhosa G1alih1azhiyav. Asaral*. Mahachkala, 2001.
5. Hajbulloev S.M. *Hudozhestvennyj stroj avarskoj po'ezii*. Mahachkala, 2000.
6. Ahmedov M. *Po'et i Rodina (na avarskom yazyke)*. Mahachkala, 2007. (perevod na russkij yazyk nash).

Статья поступила в редакцию 25.04.18

УДК 81.42

Gazizulina L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: gazizulina78@mail.ru

Khusainova G.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru

FORMATION OF THE IMAGE OF AN AGENT BY LEXICAL MEANS IN THE ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL MEDIA DISCOURSE. The article deals with the revealing of explicit and implicit means of formation and realization of an agent as a component of the concept VIOLENCE in the English-language political media discourse. Agent or a subject of violence is the one who is responsible for initiating and escalating the conflict. Lexical means of creating the image of an agent are of particular interest since the political and military conflicts reported on in the news articles are the topical news. On the basis of the news one can form public opinion, attitude towards political leaders and governments and even influence the relationships between countries. To study this phenomenon the authors pick out a number of news articles and analyze the lexical means used to present an agent in the act of political conflict.

Key words: agent, media discourse, explicit, implicit.

Л.Р. Газизулина, канд. филол. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, E-mail: gazizulina78@mail.ru

Г.Р. Хусаинова, канд. пед. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, E-mail: english4@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА АГЕНСА ЛЕКСИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье рассматривается выявление эксплицитных и имплицитных средств формирования и реализации агенса как компонента концепта НАСИЛИЕ в англоязычном политическом медиа-дискурсе. Агенса или субъекта насилия – тот, кто несет ответственность за инициирование и эскалацию конфликта. Лексические средства создания имиджа агенса представляют особый интерес, поскольку политические и военные конфликты, о которых сообщается в новостных статьях, являются актуальными новостями. На основе новостей можно сформировать общественное мнение, отношение к политическим лидерам и правительствам и даже повлиять на отношения между странами. Чтобы изучить это явление, мы выбрали ряд новостных статей и проанализировали лексические средства, используемые для представления агенса в акте политического конфликта.

Ключевые слова: агенс, медиадискурс, эксплицитный, имплицитный.

Политический медиадискурс в современном мире является мощнейшим инструментом формирования общественного мнения, взаимоотношений между государствами и отражения наиболее значимых событий в мире. В виду особой роли, выполняемой политическим медиадискурсом, проводится большое количество исследований современными зарубежными и отечественными лингвистами [1; 2; 3]. Актуальность исследования

обусловлена необходимостью изучения механизмов и инструментов выражения политической позиции авторов в СМИ, что позволит успешнее изучать тексты СМИ с точки зрения лингвистики. Особенностью политического медиадискурса является его взаимодействие с другими типами институционального дискурса, а также влиянием СМИ на создание имиджа любого государства и его политического лидера.

Военный или политический конфликт – это всегда насилие, осуществляемое одной стороной над другой, либо обоюдно. Таким образом, можно описать военный или политический конфликт в виде когнитивной модели насилия, представляющей собой фрейм-сценарий, в котором присутствуют слоты *агенса, пациенс, диспозиционные причины, ситуационные причины, действие и результат* [4]. В рамках данного исследования, мы ограничились анализом одного из слотов фрейма-сценария, *агенса*, рассмотрев лексические средства, объективирующие и наполняющие данный слот эксплицитно и имплицитно. В лингвистических исследованиях эксплицитность и имплицитность рассматриваются как соотносимые понятия, ведущая роль, однако, отводится эксплицитности. Имплицитность противопоставляется эксплицитности по критерию «скрытое» – «явное» [5]. Таким образом, целью представленной работы является выявление средств, имплицитно и эксплицитно объективирующих слот *агенса* в структуре фрейма-сценария НАСИЛИЕ, реализуемого в англоязычном политическом медиадискурсе.

Интерес к агенту не случаен: как правило, на агенса как на субъект насилия возлагается основная ответственность и вина за совершенные действия. Именно причинами и мотивами агенса обусловлены начало и ход конфликта. Таким образом, одним из наиболее эффективных способов формирования отношения к участникам военного или политического конфликта является создания образа субъекта насилия или агенса.

Материалом исследования послужило 20 статей британских новостных текстов, выпущенных в период с 1 апреля по 12 мая [6, 7]. Выделено 34 фрагмента, описывающие основные мировые новости. Тематика статей охватывает военные конфликты в Сирии, политику правительств США, России, Великобритании и других стран. Президенты и премьер-министры государств-участников конфликта зачастую обозначены как основные «действующие лица». Именно на них возлагается ответственность за совершение важных шагов в развитии событий.

К имплицитным средствам можно отнести цитирование, т.к. автор статьи в данном случае снимает с себя ответственность за высказывание. Суть имплицитной информации в политическом медиадискурсе в том, что она, сообщая о фактах, имеет в виду отношение; показывает субъективную позицию стороны, позволяя читателю самому сформировать мнение о событии; дает такую возможность, но направляет на конкретную идею. В таком случае информация воспринимается без анализа и критической оценки, ведь выводится самостоятельно, а значит, принимается такой, какая есть. *Brexit, Theresa May's immigration policies and austerity have made Britain a more racist country, a United Nations inspector warned today. Following a tour of Britain to find out the impact of Brexit she concluded it had "made racial and ethnic minorities more vulnerable to racial discrimination and intolerance"*.

В статье о демонстрации студентов в Никарагуа против реформы президента лидер государства не «назначен» агентом, напротив, проявил инициативу мирного урегулирования конфликта, которая не была поддержана народом, что в результате привело к столкновениям. Однако, формируется двойственное отношение к этой реформе у читателя. Таким образом, можно считать высказывание автора имплицитным выражением своей позиции. *President Daniel Ortega paused the social security reforms at the heart of the dispute in an attempt to bring an end to escalating violence during which at least 42 people are believed to have been killed, including a journalist shot dead live on air.*

В той же статье выражено отношение к политике США: *Fears have been raised that outside interference from the US and its affiliated groups is manipulating people's general grievances in a politically motivated and co-ordinated attempt at regime change. The*

US has a history of attempting to destabilise the region with attempts to overthrow left-wing governments across Latin America intensifying according to a recent report. Здесь и далее агентом выступает США, хотя имя президента не упоминается. Более того, приводится историческая информация о решениях президента Рейгана относительно вмешательства США в жизнь Никарагуа. Таким образом, ответственность за внешнюю политику страны возлагается не целиком на одну личность, но на страну в целом, разделяя эту ответственность и снижая эмфатизацию лидера. *The International Court of Justice ruled in 1986 that the US had violated international law, but the Reagan administration refused to pay the £12 billion in reparations for damage to Nicaragua's infrastructure.*

President Trump has said that he will meet Kim Jong-un on June 12 in Singapore to push the dictator to relinquish his nuclear arsenal. В приведенном высказывании Ким Чен Ына прямо называют диктатором, не пытаясь завуалировать отношение к северокорейскому лидеру. Действия агенса иллюстрируют его политику и текущее состояние в отношениях противостояния. *The date for the first meeting between a sitting US president and a leader of North Korea was announced hours after the release of three Americans who had been held prisoner by the Kim regime.*

Israel's attacks on Syria were not self-defence but naked imperialism – в заголовке статьи лексема *Израиль* номинирует агенса, вновь снижая персонализацию и, в то же время, определяя позицию государства в конфликте. *White House press secretary Sarah Huckabee Sanders condemned what she called Iran's «provocative rocket attacks from Syria against Israeli citizens» and expressed strong support for «Israel's right to act in self-defence.»* Здесь журналист отдает ответственность за определение конфликтующих сторон политическому деятелю, приводя цитату. В приведенном высказывании агентом выступает Сирия, а Израиль лишь защищает себя.

Kurdistan Solidarity Campaign co-secretary Rosa Gilbert said the group is organising a protest outside Downing Street from 10am on Tuesday because Mr Ergogon is a "war criminal, terrorist and Isis-supporting" president. Автор приводит слова Розы Гилберт, передавая ей роль «обличителя». Гневные высказывания против президента Эрдогана открыто и явно выражают позицию говорящего. *"It is a disgrace to work with dictators for economic and military profit. The state must cancel the visit and acknowledge Erdogan's oppression and human rights violations."*

В статье *Who will step in after bullies have silenced the dissenters?* агентом выступает президент Путин, а также его «армия ботов и киборг-аккаунтов (*army of bots and cyborg accounts*); журналистов, несогласных с проводимой политикой проклинаят, «троллят» и даже угрожают смертью (*condemned as public enemies, harangued by trolls, even death threats become a real possibility*) – такова основная идея, высказанная автором статьи.

Анализ выделенных фрагментов текстов политического медиадискурса свидетельствует о том, что средства реализации агенса как компонента фрейм-сценария НАСИЛИЕ могут быть представлены исходя из коммуникативной цели эксплицитно в поверхностной структуре высказывания или имплицитно в его глубинной структуре. В рассмотренных примерах англоязычного политического медиадискурса преобладают эксплицитные средства реализации агенса. Для усиления эмоционального воздействия на читателя авторы используют «сильные» номинации агенса (*dictator, "today's Hitler" countless tyrants, "war criminal, terrorist and Isis-supporting" president*). Выбор эксплицитных или имплицитных средств зависит от коммуникативной интенции автора. Чем ярче позиция автора или цитируемого лица по отношению к агенту, тем больше эксплицитных средств выражения этого отношения используется в высказывании.

Библиографический список

1. Хусаинова Г.Р., Газизуллина Л.Р. Реализация концептов НАСИЛИЕ / VIOLENCE в медиадискурсе (на материале русского и американского варианта английского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1(62): 282 – 283.
2. Gazizulina L.R., Khusainova G.R. Concept of VIOLENCE in Russian and Tatar Lingua-Cultures. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2(63): 347 – 348.
3. Khusainova G.R., Gazizulina L.R. The Study of National Idea through the Key Cultural Concepts. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6(67): 443 – 444.
4. Газизуллина Л.Р. Реализация концептов НАСИЛИЕ и VIOLENCE в дидактических текстах школьной литературы (на материале русского языка и американского варианта английского языка). Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2013.
5. Никитин Н.В. О семантике метафоры. *Вопросы языкознания*. 1979; 1: 91 – 102.
6. Available at: <https://www.morningstaronline.co.uk/>
7. Available at: <https://www.thetimes.co.uk/edition/news>

References

1. Husainova G.R., Gazizulina L.R. Realizaciya konceptov NASILIE / VIOLENCE v mediadiskurse (na materiale russkogo i amerikanskogo varianta anglijskogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1(62): 282 – 283.
2. Gazizulina L.R., Khusainova G.R. Concept of VIOLENCE in Russian and Tatar Lingua-Cultures. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2(63): 347 – 348.
3. Khusainova G.R., Gazizulina L.R. The Study of National Idea through the Key Cultural Concepts. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6(67): 443 – 444.
4. Gazizulina L.R. *Realizaciya konceptov NASILIE i VIOLENCE v didakticheskikh tekstah shkol'noj literatury (na materiale russkogo yazyka i amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2013.
5. Nikitin N.V. O semantike metafory. *Voprosy yazykoznaviya*. 1979; 1: 91 – 102.
6. Available at: <https://www.morningstaronline.co.uk/>
7. Available at: <https://www.thetimes.co.uk/edition/news>

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 821.161.1

Hasanova G.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

Shamsudinova P.A., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

FIGURATIVE USE OF RELATIVE ADJECTIVES IN RUSSIAN WORKS OF THE DAGHESTAN AUTHORS. The article deals with the specifics of metaphorical usage of relative adjectives Dagestan poetry in Russian. Metaphorical epithets are formed from nouns of different lexical-semantic groups both on the basis of values reflecting objectively inherent in them signs, and on the basis of background values. The authors conclude that the big contribution to development of figurative values relative adjectives makes our understanding of a given subject of reality. They reflected traits not only inherent in the subject, but also attributed to him, quite firmly enshrined in the public consciousness of the human society. Many of those metaphors are different ethnic and cultural specificity, have an emotional impact on the reader, create a special expressive context.

Key words: relative adjectives, metaphorical value, Russian-language works, adjectives as epithets.

Г.А. Гасанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

П.А. Шамсудинова, магистрант 2 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПЕРЕНОСНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ

В статье рассматриваются особенности метафорического употребления относительных прилагательных в русскоязычной дагестанской поэзии. Метафорические эпитеты образуются от существительных разных лексико-семантических групп как на основе значений, отражающих объективно присущие им признаки, так и на основе фоновых значений. Авторы делают вывод о том, что большой вклад в развитие образных значений относительных прилагательных вносит наше представление о том или ином предмете реальной действительности. В них отражаются признаки, не только присущие предмету, но и приписываемые ему, достаточно прочно закрепленные за ним в общественном сознании данного человеческого общества.

Ключевые слова: относительные прилагательные, метафорические значения, русскоязычные произведения, эпитеты-прилагательные.

Произведения дагестанских писателей и поэтов в лингвистическом аспекте исследованы недостаточно. В частности нет специальных работ, посвященных изучению особенностей переносного употребления относительных прилагательных в дагестанской литературе. Материалом исследования послужили тексты стихов Р. Гамзатова, Ф. Алиевой и др. Имена прилагательные обозначают признак предмета непосредственно или опосредованно, через отношение к предметам. Исходя из этого, они делятся на два лексико-грамматических разряда: качественные и относительные. В состав последних входят и притяжательные прилагательные. Процесс окачествления относительных прилагательных – активная тенденция современного русского языка. «Развитие качественных значений у относительных прилагательных тесно связано с познанием мира человеческим мышлением. В связи с этим изучение моделей перехода относительных прилагательных в качественные имеет важное когнитивное значение» [1, с. 107]. Переход относительных прилагательных в качественные создает огромный резерв для пополнения стилистических ресурсов языка, так как именно переносное употребление относительных прилагательных является источником создания метафорических эпитетов. Развитие в относительных прилагательных качественных значений обусловлено семантикой их производящих существительных. Однако наше исследование показало, что на все относительные прилагательные это утверждение распространять нельзя. «Для развития у относительного прилагательного качественных значений необходимо, чтобы у предмета, от названия которого оно образовано, были такие признаки, которые дали бы толчок к образованию качественных значений» [2, с. 125].

Хотя во многих случаях в языке художественной литературы сематические возможности лексических единиц расширяются. Многие из них развивают образные значения, не отмеченные в словарях, актуализируя те или иные фоновые семы, отражающие наши знания и представления о данной реалии. Ср. *Гранит* – Твердая горная порода зернистого строения, состоящая в основном из кварца, полевого шпата и слюды. О человеке. *Это не человек – гранит!* (о человеке с твердым, непоколебимым характером. *Грызть гранит науки* – Упорно овладевать знаниями [3]. В прилагательном *гранитный* переносные значения в словарях не отмечены. В словарной характеристике существительного *гранит* отражены такие основные семы, как «твердый», «зернистое строение». Однако наше представление о внешнем виде и применении этого материала шире данного толкования. Периферийные (фоновые) компоненты значения актуализируются в контекстном употреблении. Ср.: *...четыре титана, сделанных из гилса и покрашенных в серый гранитный цвет...* (В. Шкловский). «В звучании слова «летописец» слышится надменная суровость... слышится величавое почти гранитное спокойствие» (Р. Рождественский).

В данном случае прилагательное *гранитный* употребляется в значении «торжественный», актуализируя фоновые семы, отражающие наше знание о применении материала «гранит» в создании монументальных сооружений, памятников, мемориалов. Изменение семантики и переход относительных прилагательных в разряд качественных зависит также от контекста. «Способность имён прилагательных в составе художественного целого актуализировать отдельные семы в виде новых значений или оттенков значений; подвергать коннотативной трансформации

семьи предметно-логического плана; обнаруживать новые семьи, как в смысловой структуре слова, так и на границе функционирования сфер, является следствием нестандартной сочетаемости, возникающей в результате нарушения привычных лексических связей слова» [4, с. 23].

Исследуя тексты русскоязычных произведений дагестанских поэтов, нам важно было выяснить, от каких существительных образуются относительные прилагательные, употребляющиеся в них в переносных значениях; на основе каких признаков (объективно присущих денотату или ассоциативных, фоновых) происходит процесс окачествления; какие стилистические функции они выполняют в рассматриваемых произведениях. В ходе исследования выяснилось, что в исследуемых текстах в роли метафорических эпитетов используются относительные прилагательные, образованные от существительных разных лексико-семантических групп:

«металлы»

«И пусть его **стальное** сердце станет
Нежней и мягче лепестков фиалки» [5, с. 45]

«Желтым цветом твоим обманута:

Солнцем ты показался мне.

А теперь в моей черной памяти

Стонет свет **золотых** огней» [6, с. 110].

«В моих густых каштановых прядях

Нити **серебряные** пролегли» [2, с. 161].

«материал»

«Сумел бы сердце я зажечь

Будь даже **каменным** оно» [5, с. 56]

«вещество»

«И отсвет окрасил кусочек

Перламутрового неба

Взволнованный и уходящий цвет» [6, с. 107].

«минералы»

«Влагод **хрустальной** спешу умываться,

И горло щекочет счастливый смех» [2, с. 129].

Я жду у порога, держа кувшин,

Хочу, чтоб ты крепко запомнил, сын,

Прохладу и свежесть воды **кристальной**

Бегущей с наших крутых вершин» [7, с. 5].

«конкретные предметы»

«Да что мне этот гололед –

Зеркальный и опасный!» [6, с. 32].

«названия животных»

«Хоть в очках теперь за работой сижу,

Есть **орлиная** зоркость души» [2, с. 23].

В данных лексико-семантических группах наблюдается разная степень интенсивности развития образных значений, как в собственной сематической структуре, так и в семантической структуре их дериватов. В нашем материале наиболее продуктивными являются такие группы, как «металлы» и «минералы». Для поэтической речи рассматриваемых произведений характерно наличие двух основных типов эпитетов: эпитеты, обозначающие цвет, и эпитеты, обозначающие качества предметов и явлений.

При этом у относительных прилагательных метафорические значения развиваются на основе тех или иных компонентов прямого значения исходных существительных. Очень часто актуализируются цветовые значения. Ср.:

«Желтым цветом твоим обманута:

Солнцем ты показался мне.

А теперь в моей черной памяти

Стонет свет **золотых** огней» [6, с. 110].

«Твоих бровей **колосья** золотые

Украсила узорами природа» [9, с. 159].

«С **туч** свиных белой стаей

Снег летит апрельским днем» [10, с. 183].

Эпитеты – колоративы представляют собой отдельный сегмент образной картины мира в поэтических текстах. При метафорических переносах, основанных на акустическом восприятии, актуализируются звуковые значения. Ср.:

«Когда уезжает любимый,
Ветра стихают настолько,
Что душит январь морозный
И слышен **серебряный** звон» [6, с. 81].

«Этот грохот, грохот,

Железный грохот,

Разбудивший мой Дагестан» [11, с. 22].

Анализ показал, что относительные прилагательные в переносных значениях в произведениях дагестанских авторов используются преимущественно для характеристики окружающего мира, при этом наиболее представлены такие лексеммы, как *золото, серебро, сталь, камень*.

Выявились также метафорические эпитеты, обозначающие качества предметов и явлений. Перенос в них основан на фоновых компонентах значения производящих существительных, отражающих наши представления о том или ином предмете или явлении реальной действительности.

«Люблю тебя!» – всего два слова,

И вот письмо мое готово, –

В сиянье утра золотого

Его отправить поспешу» [8, с. 22].

«**Влагод хрустальной** спешу умываться,

И горло щекочет счастливый смех» [8, с. 76].

«Одна загадка есть: как лютой злобы жар

Ты в **ледяной** душе так долго удержал?

От **неранимых ледяных** сердец.

Убереги нас, время, до могилы» [9, с. 55].

В анализируемых поэтических произведениях особое место занимают притяжательные прилагательные. Развитие качества у данных прилагательных тоже связано с процессом метафоризации, благодаря которому в них устраняется оттенок личной или единичной принадлежности, и актуализируются конкретные, визуально воспринимаемые признаки, обобщенные в понятии «такой, как у...», «похожий на...».

«Озера, как **оленьи** глаза

В оправе каменных громад» [5, с. 45].

«Но если грянет гром над мирною долиной,

Все силы соберу в **грудь** моей **орлиной**» [8, с. 80].

«Вот так легенда древняя гласит,

А потому, сынок, не с **хитрости** змеиной,

С орла бери пример – с **орлиного бесстрашья**» [7, с. 190].

«Поэт – что лев с **дыханьем соловьиным**

И с редким грузом золота в крови» [6, с. 23].

«**Соловьиное** дивное пенье

Переходит в надрывный крик» [6, с. 33].

«Эта женщина с голосом пиры

По – иному тебя называет

Эта женщина с **взглядом лисьим**

Околдует и забывает» [6, с. 112].

«Подхалим с **начальством** ладит,

Клеветник ползет ползком

С **лисьей хитростью** во взгляде

Со **змеиным языком**» [6, с. 79].

Как видно из примеров, такого рода метафорические эпитеты антропоцентричны и употребляются преимущественно для описания внешнего облика героев, их качеств. В тексте они выполняют оценочно-характеризующую функцию. При этом используются традиционные для дагестанских народов образы-символы. В дагестанской языковой картине мира *орел* – символ гордости, смелости и отваги; *олень* – символ красоты (юноши); *змея* – символ хитрости и коварства и т. д.

Таким образом, исследование показало, что большой вклад в развитие образных значений относительных прилагательных вносит наше представление о том или ином предмете реальной действительности. В них отражаются признаки, не только присущие предмету, но и приписываемые ему, достаточно прочно закрепленные за ним в общественном сознании данного человеческого общества. Многие из таких метафор отличаются национально-культурной спецификой, оказывают эмоциональное воздействие на читателя, создают особый экспрессивный контекст.

Библиографический список

1. Мао Янь. *Приобретение качественных значений относительными прилагательными, обозначающими материалы*. Санкт-Петербург, 2017.
2. Шрамм А.Н. *Очерки по семантике качественных прилагательных*. Ленинград, 1979.
3. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва, 2000. Available at: gufo.me./kuznec-a
4. Донецких Л.И. *Реализация эстетических возможностей имен прилагательных в тексте художественных произведений*. Кишинев, 1980.

5. Гамзатов Р.Г. *Завещание: Стихотворения*. Махачкала, 1993.
6. Ибрапилова К. *Избранное. Поэзия*. Махачкала, 2010.
7. Алиева Ф.А. *Закон гор: Избранное*. Махачкала, 1977.
8. Алиева Ф.А. *Я люблю: Стихи и поэмы*. Махачкала, 1980.
9. Гамзатов Р.Г. *Целую руки матерей*. Махачкала, 2013.
10. Гамзатов Р.Г. *Высокие звезды: Стихи. Поэмы*. Махачкала, 1962.
11. Гамзатов Р.Г. *Мой Дагестан. Повесть*. Махачкала, 1968.

References

1. Mao Yan'. *Priobretenie kachestvennyh znachenij odnositel'nyimi prilagatel'nyimi, oboznachayuschimi materialy*. Sankt-Peterburg, 2017.
2. Shramm A.N. *Ocherki po semantike kachestvennyh prilagatel'nyh*. Leningrad, 1979.
3. Kuznecov S.A. *Bol'shoy tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2000. Available at: gufo.me./kuznec-a
4. Doneckih L.I. *Realizaciya `esteticheskikh vozmozhnostej imen prilagatel'nyh v tekste hudozhestvennyh proizvedenij*. Kishinev, 1980.
5. Gamzatov R.G. *Zaveschanie: Stihotvoreniya*. Mahachkala, 1993.
6. Israpilova K. *Izbrannoe. Po`eziya*. Mahachkala, 2010.
7. Alieva F.A. *Zakon gor: Izbrannoe*. Mahachkala, 1977.
8. Alieva F.A. *Ya lyublyu: Stih i po`emy*. Mahachkala, 1980.
9. Gamzatov R.G. *Celuyu ruki materej*. Mahachkala, 2013.
10. Gamzatov R.G. *Vysokie zvezdy: Stih i po`emy*. Mahachkala, 1962.
11. Gamzatov R.G. *Moj Dagestan. Povest'*. Mahachkala, 1968.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 82

Plokharskiy A. Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: minaaay@mail.ru

Guseinova A.S., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: minaaay@mail.ru

THE PRINCIPLE OF THE INVERSE SYMMETRY IN THE NOVEL "THE FIRST LOVE" BY TURGENEV. According to Natan Tamarchenko, a work of art can be called a story if one observes the principle of the inverse symmetry. This definition of the story genre is taken as a basis and the authors demonstrate it in the course of the study. The samples provided in the tables are the result of the research. Defining the plot link of the work of art, the researchers find out a point that allows dividing the text (the plot integrity) into two parts and identify the episodes where the principle of the inverse symmetry is revealed. The specifics of the principle is the mirror reflection of the events (fragments), which are on different parts with respect to the separation axis.

Key words: I.S. Turgenev, principle of inverse symmetry, love story, "The First Love".

A.E. Плохарский, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: minaaay@mail.ru

A.C. Гусейнова, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: minaaay@mail.ru

ПРИНЦИП ОБРАТНОЙ СИММЕТРИИ В ПОВЕСТИ «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ» И.С. ТУРГЕНЕВА

В статье рассмотрен принцип обратной симметрии в повести И.С. Тургенева «Первая любовь». По Тамарченко, произведения, в которых работает этот принцип, можно назвать повестями. Именно это определение жанра повести было взято за основу и доказано нами после проведенного исследования, и предоставленных в таблицах примеров. Определив сюжетное звено произведения, был найден момент, позволяющий разделить текст (сюжетную целостность) на две части и выявить эпизоды, где мы сталкиваемся с принципом обратной симметрии. Особенностью этого принципа является зеркальное отражение представленных событий (фрагментов), находящихся на разных частях по отношению к разделительной оси.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, принцип обратной симметрии, любовная история, повесть, «Первая любовь».

Повесть, как считает Н.Д. Тамарченко, занимает промежуточное место «между новеллой и романом». Это такой тип произведения, в котором не обнаруживается «полного объединения всех компонентов вокруг единого органического центра», и «нет широкого развития сюжета». Предпочтение в жанре повести отдается временной дистанции, представленном в форме воспоминания героя, позволяющая создать «возможность авторитетной резюмирующей позиции» повествователя (рассказчика). Неравноценность «изображающей» действительности и изображенного мира героя видна, когда события прошлого «иерархически выше условного настоящего рассказывания». Обратной иерархии в сюжете можно говорить при наличии мотива прозрения. Немаловажное событие сюжета – переход границы. Отличительной чертой повести является «серьезное отношение к судьбе героя и к жизни в целом». События в ней – «частный случай», центральное место занимает мотив испытания, что предопределяет «необходимость выбора». В связи с равновесием противоположностей, о чем говорит «органическая симметричность структуры повести», изображаемый мир предстает замкнутым и исчерпанным в смысловом отношении. Для разрешения сложившегося противоречия используют «параллельный вариант собственного сюжета», либо переосмысливается ход событий при помощи финала, дополняющего основной сюжет. Среди эпических жанров «наиболее свободный и наименее ответственный»

считается повесть [1]. Постоянным структурным признаком в «рассказанном событии», помимо циклического сюжета, испытания героя и «поступка как результат этического выбора», присутствует «принцип обратной симметрии», так же называемый «зеркальным», «в расположении важнейших событий» [2, с. 169].

На примере повести И.С. Тургенева «Первая любовь» (1860) будет рассмотрен принцип обратной симметрии. Мотивы в творчестве Тургенева постепенно приобретают устойчивый характер «всякий раз варьируются и комбинируются по-новому» [3]. Считаю верным согласиться с высказыванием Марковича в отношении трагической диалектики Тургенева с его потенциально катастрофическим минимализмом, требующим полного поглощения чувствами. Близость к концепции любви Тютчева с роковой гибельностью любви [3]. Действительность в повести, при её организации, можно представить как присутствие немалых реминисценций (литературных и исторических). Бахтин отметил простоту композиционного приёма примененного в первой повести, наличие одного голоса «непосредственно выражающий авторский замысел», отразившаяся в более поздней работе: «такой же характер носит рассказ в «Первой любви» (представленный рассказчиком в письменной форме)» [4, с. 112 – 113].

Сюжетным звеном в повести стала любовная история. Любовь выступает как самое большое испытание в жизни человека. Страсть предстаёт губящей силой, которая в итоге приводит ге-

роев к одиночеству, несчастной жизни или гибели. Испытания, выпадающие на долю героя, не только проверка его качеств, но и процесс выбора. При столкновении с истинным положением вещей, можно определить, что истинно, а что ложно. Исходя из этого, мы проводим деление текста и соотносим образовавшиеся части, для точного определения моментов, где сталкиваемся с обратной симметрией. Обратную симметрию становится возможным выявить по отношению к некоей оси, разделяющую сюжетную целостность. Эпизоды, представленные ниже в таблице, отражают друг друга, находясь по разные стороны от черты, позволяющей разделить текст на две части.

Откровенность, прямота и простота – неотъемлемые черты русского национального характера, привлекающие писателя [5, с. 4], отразились и в героине «Первой любви» Зинаиде «целеустремленная героиня, ищущая достойного героя» [6]. Как она сама говорила: «Мне надобно такого, который сам бы меня сломил...» [7, с. 265]. Во второй главе героиня бьет своих ухажёров цветком по лбу, в седьмой – ударила по пальцам Володю, а в двадцать первой главе всё совсем иначе, здесь уже Петр Васильевич бьет хлыстом по руке Зинаиды.

<ul style="list-style-type: none"> • «вокруг нее теснились четыре молодые человека, и она поочередно хлопала их по лбу теми небольшими серыми цветками» [7, с. 245]. • «какой я почувствовал восторг, когда, зазевавшись, получил от ней сильный и резкий удар по пальцам, и как потом я нарочно старался показывать вид, что зазеваюсь, а она дразнила меня и не трогала подставляемых рук!» [7, с. 258 – 259]. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Зинаида выпрямилась и протянула руку... Вдруг в глазах моих свершилось невероятное дело: отец внезапно поднял хлыст, которым сбивал пыль с полы своего сюртука, – и послышался резкий удар по этой обнаженной до локтя руке» [7, с. 297].
--	--

Увидев впервые Зинаиду, Володя испытал восторг, заворожено смотрел, не в силах отвести взгляд, и был очарован ею полностью. В противовес этому предстаёт картина, когда он стал свидетелем встречи отца и Зинаиды, и последовавший удар хлыстом, вызвали в нем чувство жалости, испугавшись, он убежал.

<ul style="list-style-type: none"> • «в движениях девушки (я ее видел сбоку) было что-то такое очаровательное, повелительное, ласкающее, насмешливое и милое, что я чуть не вскрикнул от удивления и удовольствия» [7, с. 245]. 	<ul style="list-style-type: none"> • «С замиранием испуга, с каким-то ужасом недоумения на сердце бросился я назад и, пробежав переулок, чуть не упустив Электрика, вернулся на берег реки. Я не мог ничего сообразить» [7, с. 297 – 298].
--	---

Библиографический список

1. *Теория литературы*: учебное пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2-х т. Под редакцией Тмарченко Н.Д. Т. 1: Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. Москва, 2004.
2. *Поэтика: слов, актуал. терминов и понятий*. Главный научный редактор Н.Д. Тмарченко. Москва: Издательство Кулагинной; Intrada, 2008.
3. Маркович В.М. О «трагическом значении любви» в повестях И. С. Тургенева 1850-х годов. Available at: <https://studfiles.net/preview/1765653/>
4. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975.
5. Тургенев И.С. *Первая любовь. Повести*. Якутск: Кн. изд-во, 1979.
6. Ли Хи Су. *Типология женских характеров в романах и повестях И.С. Тургенева*. Available at: <http://www.dissercat.com/content/tipologiya-zhenskikh-kharakterov-v-romanakh-i-povestiyakh-i-s-turgeneva>
7. Тургенев И.С. *Избранное*. Москва: Современник, 1979.
8. Бялый Г.А. *Тургенев и русский реализм*. Available at: <http://i-s-turgenev.ru/books/item/f00/s00/z0000013/st006.shtml>

References

1. *Teoriya literatury*: uchebnoe posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij: V 2-h t. Pod redakciej Tamarchenko N.D. T. 1: Teoriya hudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya po'etika. Moskva, 2004.
2. *Po'etika: slov, aktual. terminov i ponyatij*. Glavnij nauchnij redaktor N.D. Tamarchenko. Moskva: Izdatel'stvo Kulaginoj; Intrada, 2008.
3. Markovich V.M. O «tragicheskom znachenii lyubvi» v povestyah I. S. Turgeneva 1850-h godov. Available at: <https://studfiles.net/preview/1765653/>
4. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i `estetiki. Issledovaniya raznyh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
5. Turgenev I.S. *Pervaya lyubov'. Povesti*. Yakutsk: Kn. izd-vo, 1979.
6. Li Hi Su. *Tipologiya zhenskikh harakterov v romanah i povestiyah I.S. Turgeneva*. Available at: <http://www.dissercat.com/content/tipologiya-zhenskikh-kharakterov-v-romanakh-i-povestiyakh-i-s-turgeneva>
7. Turgenev I.S. *Izbrannoe*. Moskva: Sovremennik, 1979.
8. Byalyj G.A. *Turgenev i russkij realizm*. Available at: <http://i-s-turgenev.ru/books/item/f00/s00/z0000013/st006.shtml>

В пятой главе происходит первая встреча Зинаиды с отцом Володи. Красивый и статный он идёт за ней, тогда происходит их знакомство. В семнадцатой главе Петр Васильевич тайком возвращается со свидания с Зинаидой. Этот эпизод и есть тот момент, который позволяет разделить текст на две части, так как здесь Володя узнаёт правду об отце и о его отношениях с Зинаидой, в которую был влюблен. Обратная симметрия представлена в форме «идёт за ней» и «идет от неё», а так же то, как Петр Васильевич выглядит при совершении этих действий.

<ul style="list-style-type: none"> • «Отец остановился и, круто повернувшись на каблуках, пошел назад. Поравнявшись с Зинаидой, он вежливо ей поклонился. Она также ему поклонилась, не без некоторого изумления на лице, и опустила книгу. Я видел, как она провожала его глазами. Мой отец всегда одевался очень изящно, своеобразно и просто; но никогда его фигура не казалась мне более стройной, никогда его серая шляпа не сидела красивее на его едва поредевших кудрях» [7, с. 254]. 	<ul style="list-style-type: none"> • «Шаги направлялись прямо на меня – я сгребался, я тянулся им навстречу... Показался человек... боже мой! это был мой отец! Я тотчас узнал его, хотя он весь закутался в темный плащ и шляпу надвинул на лицо. На цыпочках прошел он мимо» [7, с. 289].
--	--

Любовь – неизбежное подчинение и добровольная зависимость, она предстаёт словно стихийная сила, господствующая над человеком [8]. Обращённые к сыну слова Петра Васильевича в восьмой главе прославляют волю и свободу. Его же слова в последнем письме говорят о том, что он потерял ту самую волю, поддавшись чувствам и оказавшись у них в плену.

<ul style="list-style-type: none"> • «Сам бери, что можешь, а в руки не давайся; самому себе принадлежать – в этом вся штука жизни» [7, с. 262]. • «Воля, собственная воля, и власть она даст, которая лучше свободы. Умей хотеть – и будешь свободным, и командовать будешь» [там же]. 	<ul style="list-style-type: none"> • «В самое утро того дня, когда с ним сделался удар, он начал было письмо ко мне на французском языке. «Сын мой, – писал он мне, – бойся женской любви, бойся этого счастья, этой отравы...» [7, с. 299].
---	---

Приведённые в статье фрагменты из повести И.С. Тургенева «Первая любовь», доказывают справедливость подхода Тмарченко к определению понятия повесть с его неотъемлемой составляющей – принципом обратной симметрии.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 82-31

Zhornikova M.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),
E-mail: jornikova@yandex.ru

Kolmakova O.A., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia),
E-mail: post-oxygen@mail.ru

THE MYTH OF ODYSSEUS IN CONTEMPORARY RUSSIAN AND WESTERN NOVEL. The article discusses an appeal of the "eternal" antique image of Odysseus for contemporary Western and Russian writers, which helps them create plots with the implications of a philosophical parable. The authors of the article analyze the myth of Odysseus in the novels "Ithaca Forever" by L. Malerba and "Odysseus, the Son of Laertes" by G. L. Oldy (the pseudonym of D.E. Gromov and O.S. Ladyzhensky). It is still important for the contemporary authors to preserve the essential features of the ancient image: his cunning nature, his cruelty, his fatal destiny. At the same time, the myth of Odysseus in these novels undergoes significant transformation associated with placing the conflict field of the text into the character's inner space. Studying these works from the point of view of their narrative structure shows the main difference between these texts: Malerba's leading technique is using the character's monologue, whereas G.L. Oldy builds his novel narrative on a "stream of consciousness" technique.

Key words: Odysseus, contemporary Russian and western novel, G.L. Oldy, D.E. Gromov and O.S. Ladyzhensky, L. Malerba, image, motif, plot.

М.Н. Жорникова, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
E-mail: jornikova@yandex.ru

О.А. Колмакова, д-р филол. наук, доц., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ,
E-mail: post-oxygen@mail.ru

МИФ ОБ ОДИССЕЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ РОМАНЕ

Обращение современных западных и отечественных писателей к «вечному» античному образу Одиссея способствует созданию философско-притчевого подтекста сюжета. В данной статье миф об Одиссее рассмотрен на материале романов «Итака навсегда» Л. Малербы и «Одиссей, сын Лаэрта» Г.Л. Олди (псевдоним писателей Д.Е. Громова и О.С. Ладыженского). Для современных авторов важным остается сохранение сущностных черт античного образа: его хитроумия, жестокости, многострадальности, стремления обрести дом и семью. Вместе с тем миф об Одиссее подвергается значительной трансформации, связанной с перемещением конфликтного поля текста во внутреннее пространство персонажа. Изучение названных произведений с точки зрения их нарративной структуры выявляет основное отличие текстов: если ведущим приемом у Малербы является монолог героя, то у Г.Л. Олди романное повествование строится в форме «потока сознания».

Ключевые слова: Одиссей, современный русский и зарубежный роман, Г.Л. Олди, Д.Е. Громов и О.С. Ладыженский, Л. Малерба, образ, мотив, сюжет.

В историю мировой литературы вошли многочисленные воплощения образа Одиссея, предпринятые в разное время различными авторами, начиная от эпохи античности и заканчивая современной литературой. «С именем Одиссея в мировой литературе связывается ситуация разрыва, нецельности и позиция сопротивления разрыву, поэтому аллюзии с гомеровским персонажем возникают в периоды социокультурных сдвигов, утраты прежней системы ценностей, в ситуации личного духовного кризиса художников» [1, с. 143]. Это наблюдение, сделанное Т.Л. Рыбальченко, находит свое воплощение в романах Л. Малербы «Итака навсегда» и Д.Е. Громова и О.С. Ладыженского «Одиссей, сын Лаэрта».

Исследователями предпринимались попытки изучения этих произведений в различных аспектах. Так, в романе Г.Л. Олди (роман был впервые опубликован в г. Москве в 2000 г.) был рассмотрен мифологический аспект [2], нравственно-философская проблематика [3]. Образ Одиссея в романе Д. Громова и О. Ладыженского анализирует И. Черный, раскрывая мотивировку поступков героя в работе «Requiem Одиссею Лаэртиду» [4]. Роман «Итака навсегда» Л. Малербы в отечественном литературоведении не был предметом отдельного рассмотрения; изучалось лишь раннее творчество писателя [5]. Научная новизна настоящей работы заключается в попытке сравнительного анализа образов Одиссея в романах указанных авторов.

Признанный итальянский писатель Луиджи Бонарди, писавший под псевдонимом Луиджи Малерба, создал свою «Одиссею» в зрелом возрасте. Роман «Итака навсегда» был написан в 1997 г., впервые опубликован на русском языке в журнале «Иностранная литература» (№ 3 за 1998 г.) в переводе Э. Двин. Действие романа разворачивается на острове Итака. Одиссей возвращается из странствий и вынужден поселиться у пастуха. Затем, как и в мифе, герой появляется неузнанным среди гостей – женихов своей жены. Л. Малерба обращается к первоначальному повествованию, выстраивая роман в форме двух монологов: Одиссея и Пенелопы, чьи чередующиеся «голоса» взаимодополняют друг друга.

Малерба показывает «женскую» и «мужскую» точки зрения на события романа, достигая своеобразной объективности взгляда на мир. Приведем пример «женской» точки зрения: «Я

оделась, умастилась душистыми снадобьями, приколола к волосам купленный у заезжего торговца нежный цветок мака из красного египетского льна, чтобы принять старика бродягу со всеми почестями, приличествующими особе княжеского рода» [6, с. 20]. Эпизод изобилует деталями вещного мира, что в целом характеризует «женскую» точку зрения как непосредственно-чувственную. В «мужской» же точке зрения преобладает иной, оценочно-событийный аспект: «Женихи, уже в масках в честь бога Диониса, стали науськивать нас друг на друга <...> они были уверены, что Ир легко со мной справится...»

- Да я тебя сейчас избью до смерти, – вопил обнаглевший Ир, – вышибу тебе все зубы! Я моложе и сильнее тебя, попробуй ударь, раз ты такой храбрый, посмотришь, что будет» [6, с. 19]. Приоритет глагольной лексики в приведенном эпизоде создает динамичное «мужское» видение, противопоставленное «женскому» описательно-статичному, ориентированному на чувственное восприятие мира через цвет, запах, осязание.

В романе «Одиссей, сын Лаэрта» И. Чернов говорит о двух основных типах повествования. Во-первых, это сам Одиссей в достаточно зрелом возрасте, который видит себя ребенком, юношей, взрослым человеком [4]. То есть герой одновременно и участник уже прошедших событий, и человек, эмоционально переживающий эти же события здесь и сейчас. Во-вторых, это всеведущий повествователь (повествователи), которые оценивают Одиссея на разных этапах его жизненного пути. Этот подход позволяет «<...>вести повествование, выпадающее из основного хронотопа произведения <...> увидеть главного героя со всех сторон» [4]. Д. Громов и О. Ладыженский изображают целую жизнь Одиссея во фрагментарных воспоминаниях, воссоздающих мир мятущегося героя с разорванным, дисгармоничным сознанием: «Я сын *басилея Лаэрта*...»

Чужими глазами рыжий себя увидел. Сын Лаэрта! – босой, ноги в трещинах, грязь въелась, не отскребешь. Плащ – реанье, хоть и серебром заткан... был <...> Маленький, встрепанный: воробей. Верно говорил Калхант-троянец: воробей – птица глупая.

За подвигами воробей прилетел, а выходит, что за милостыней.

Улыбнуться воробью лишней раз, и ладно.

- *Одиссей? с Итаки? – прыгнул Диомед-победитель с колесницы. Руку, не гнушаясь, протянул.*

Вцепился рыжий в протянутую руку, будто утопающий – в обломок мачты. Все, что было – бурю, дорогу, сердце, душу – в пожатие вложил» [7, с. 95].

Приведенный отрывок иллюстрирует общую для повествования романа Г.Л. Олди тенденцию – мозаичность, которая достигается не только эклектикой нанизанных друг на друга микротем, но и посредством инверсии, ритмизирующей текст, т. е. дробящей его на воображаемые «строки» и «строфы». Перед читателями – «обрывки мыслей» героя: диалогов (в том числе внутренних), размышлений, ассоциаций, эмоциональных оценок происходящего и воспоминаний о словах другого героя (Калханта). Так создается образ героя, достаточно здраво оценивающего себя (свой неподобающий для разговора с правителем внешний вид) с позиции стороннего наблюдателя, и неожиданно получившего дружеское рукопожатие «богоравного» Диомеда, которое для сбежавшего из дома Одиссея-подростка в его двухдневном странствии становится спасением и залогом дальнейшей дружбы.

Как известно, в эпосе Гомера время линейное, заданное самой эпической традицией. В романах Г.Л. Олди и Л. Малербы время дискретное. У Г.Л. Олди различные временные пласты сопрягаются в сознании одного героя, перемещающегося в своих воспоминаниях в разные периоды своей жизни (на что указывал И. Чернов). В романе Л. Малербы темпоральная дискретность достигается тем, что одни и те же события изображаются глазами разных героев. Например, Одиссей повествует об эпизоде его нечаянного узнания, вплетая в рассказ свой охотничий подвиг из далекого прошлого: *«Когда старая Эвриклея с губкой в руках стала мыть мне ногу, она увидела глубокий шрам на голени от клыка разъяренного кабана: он вонзил мне его в плоть, когда я, совсем еще молодой, охотился на горе Геликон вместе со своим благородным дедом Автоликом <...> Рана затянулась, но остался глубокий, неизлазливый шрам, и старуха, притронувшись к нему дрожащей рукой, взглянула мне в глаза и чуть было не заговорила <...>» [6, с. 26].*

В эпизоде же, раскрывающем точку зрения Пенелопы на момент узнания няней мужа, есть только настоящее время (здесь и сейчас). Героиня внимательно наблюдает за реакцией Одиссея в ту минуту, когда его обязательно узнает старая Эвриклея. Пенелопа пытается по явным внешним изменениям понять мотив поступка мужа, остальное ее не интересует: *«Когда старая няня мыла ему ноги губкой, я старалась спрятать лицо в тени, но следила за каждым его движением, ибо хотела видеть, как Одиссей поведет себя, когда его узнают, а не узнать его было невозможно. Я видела, как встrelенулась Эвриклея, видела, как Одиссей зажал ей рот рукой, чтобы она молчала...» [6, с. 27-28].*

Следует сказать, что в романе Л. Малербы наличествует более глубокое, чем у Г.Л. Олди, погружение в изображаемую эпоху, что достигается через описание так называемых «культурных реалий» (пищи, одежды, быта, предметов обихода, бычаев и т. д.). Роман Г.Л. Олди лишь условно соотношен с античностью (несмотря на историзмы, стилизованное деление текста романа на песни, строфы/антистрофы с эподами, имена и географические названия); в целом это роман о современных людях. Соавторы Д. Громова и О. Ладыженский используют прием «современивания» сюжета, в частности, посредством иронического соединения оборотов современной разговорной речи с античным сюжетом. Например:

«- Очухался братец. Уж не знаю, из Аида его извлекли или так подняли – только с того дня заикаться он начал <...> Голова дырявая... Одно в башке, занозой: Елену замуж выдать. Сам к Атрею пришел, сам предложил. Атрей обрадовался, а братец вместо свадебного пира возьми да и раззвони от края до края...

- Вот и слетелась, – встала Пенелопа.

- Кто?

- Да вы, кто ж еще! Женишки!.. кобельки богоравные...

- Пенелопчик! сгни!.. [7, с. 141].

Здесь Икарий, отец Пенелопы, в ее присутствии и в присутствии Одиссея рассказывает о своем брате Тиндарее, который решил выдать замуж дочь Елену (будущую жену Менелая, из-за которой разгорелась Троянская война), для чего собрал женихов со всей Эллады. В числе приехавших на сватовство был и Одиссей, который впоследствии женился на Пенелопе. В приведенном фрагменте из романа Г.Л. Олди при замене/удалении античных антропонимов перед читателем остается вполне

современный рассказ отца о своем непутевом брате и диалог с дочерью-подростком.

В романе Л. Малербы за Одиссеем сохраняется его архетипическое качество умелого воина-лучника: герой метко стреляет сначала одной стелой через двенадцать колец, а затем другими стрелами – в претендентов на руку Пенелопы. Также эпизод опознания Одиссея по шраму, полученному на охоте от клыка кабана, косвенно указывает на то, что Одиссей – хороший охотник. У Л. Ладыженского и О. Громова Одиссей тоже предстает в роли умелого стрелка. Однако авторы акцентируют внимание читателя на ощущениях героя, выражающих отлаженность действий при стрельбе: *«Привычным движением натянув тетиву, сын Лазрта выдернул стрелу из кожаного колчана, возникшего вместе с луком и уже успевшего перекочевать за спину; после чего выжидательно замер» [7, с. 64].*

Хитрость и сообразительность – неотъемлемые свойства натуры мифологического Одиссея. У Л. Малербы эти качества героя раскрыты в монологе-рефлексии: *«Никто не умеет рассказывать сказки лучше меня, но даже сознавая, что моя история – чистая ложь, я, к стыду своему, сам горько расплакался <...> Что могло внезапно исторгнуть такие потоки слез из глаз хитроумного и мужественного Одиссея, этого непревзойденного леуна и ловкого сочинителя всяких историй? Я отнес эту поразительную слабость за счет трудностей, которые подточили не столько силу моего тела – оно-то еще крепко хоть куда, – сколько мой дух <...>» [6, с. 5].* Здесь герой не только оценивает свою необычную с точки зрения окружающих способность, явленную через перечисление сторонних оценок, в том числе гомеровских эпитетов, но и анализирует ситуацию своей необычной эмоциональной реакции на вымысел о себе самом, как о благородном, но обнищавшем страннике, объясняя слезы пережитыми трудностями и душевными страданиями.

В романе Г.Л. Олди хитроумие Одиссея оказывается достойным похвалы современников. Предотвращение побоища женихов Елены, которых Одиссей придумал связать взаимной клятвой, приносит герою известность, хотя и воспринимается им с некоторой досадой:

«– Помнишь, какой пир закатали? Башка только сейчас трещать перестала...»

Излишне уточнять, когда закатали и аде. В Спарте. Едва клятву на конской туше принесли – перепились до зеленых са-тирисков! Похоже, у всех гора с плеч свалилась <...> драконы все-таки сорвались с цепи. Успев перестать быть драконами. Призрак кровавого побоища обратился в совершенно невозможную попойку (назвать это пиром – кощунство!), завершившуюся всеобщим братанием и восхвалением моего хитроумия. Разрезвонили-таки...» [7, с. 150].

В поэмах Гомера за Одиссеем закрепился эпитет «много-страдальный». Древнегреческий рапсод детально описал все злоключения героя – пленника обстоятельств на протяжении его странствий. У Л. Малербы страдания Одиссея представлены прежде всего как душевные страдания обычного человека, испытывающего ревность, неуверенность, печаль и т. д. Так, например, Одиссей испытывает горечь, досаду и обиду из-за того, что он остался неузнанным своими подданными, и, как он считает, своей женой, а также из-за отсутствия торжественной, подобающей царю встречи.

В романе Д. Громова и О. Ладыженского страдания приносят герою воспоминания, когда во время похода на Троию в его сознании возникают картины мирной жизни из прошлого.

Еще одно неотъемлемое качество Одиссея – жестокость. Гомер показывает ее в эпизоде коварной мести Паламеду во время осады, в описаниях казней жертвогадателя Леода и Мелантия, в хитроумной и жестокой расправе с женихами Пенелопы.

В романе Л. Малербы жестокость Одиссея воплощается средствами натуралистической поэтики: *«...я пустил стрелу, попавшую в шею Антиноя как раз в тот момент, когда он поднимал наполненный до краев серебряный кубок с вином. Антиной рухнул на пол, захлебываясь кровью, хлынувшей из раны на шею и изо рта. Упали на пол и кубок с вином, и еда, к которой он уже протягивал руку» [6, с. 170].* Убийство женихов от начала до конца наблюдает, спрятавшись за занавесом, Пенелопа, которая, в отличие от гомеровской Пенелопы, коварно задумавшей состязание женихов, повлекшее за собой их гибель, дает оценку всему происходящему с гуманистической точки зрения: *«...вид Одиссея в роли свирепого мстителя меня отпугнул. Как я моему лечь с ним в одну постель после того, как он пролил <...> столько крови в нашем доме? Какой бы ни была побудительная*

причина, но человек, убивающий другого человека, – это чудовище» [6, с. 175]. Интересно, что плачущая в разлуке с Одиссеем гомеровская Пенелопа в романе Л. Малербы упоминает свой плач только дважды: когда понимает, что в результате ее отказа признать мужа Одиссеем снова ушел, и затем – от счастья, когда он вернулся. Многострадальный Одиссей в романе итальянского писателя, как и его мифологический архетип, постоянно сдерживает слезы: когда ступает на родную землю и когда оплакивает узнавшего его пса Аргуса, когда под видом странника повествует Пенелопе о своих приключениях и когда огорчен, потому что Пенелопа не узнает мужа в одежде странника, когда выслушивает от жены обвинения в самозванстве и когда обвиняет её в жестокости и т. д.

В романе «Одиссей, сын Лаэрта» сцены убийства, в том числе убийство женихов, изображаются безоценочно и не столь натуралистично.

Гомер показывает нам Одиссея как мужа и отца, который стремится к родному очагу, чтобы обрести семью. Л. Малерба к традиционному изображению семьянина Одиссея добавляет мотив оскорбленного самолюбия: «*Меня удручает не только наглость и разнузданность женихов, но и моя участь неудачника-мужа, и я вновь и вновь проклинаю долгую Троянскую войну <...> проклинаю и все, что было на обратном пути и что заставило меня блуждать по свету слишком долго*» [6, с. 38]. Л. Малерба акцентирует внимание читателей и на мотиве любви к сыну, передает сомнения отца и психологически тонко показывает момент принятия ответственности за последствия своего отсутствия. Не случайно именно сыну, а не жене открывается Одиссей в романе Л. Малербы, когда прибывает на остров неузнанным, и сына посвящает в свой план мести женихам. И именно сын возвращает с полпути к морю ушедшего в новые странствия отца, хотя Пенелопа уже успела заронить зерна сомнения в сыновнее сердце, упорно отказываясь признать мужа.

У Одиссея в романе Д. Громова и О. Ладыженского пронзительно-лиричная сцена проявления отцовских чувств, многократно усиленных разлукой с семьей, представлена в воспоминаниях героя: «*Плач в доме. Это Телемах. Пока едва слышно, но вскоре он наверняка раскричится всерьез и разбудит Пенелопу. Не надо, малыш, не буди маму, она устала, она спит...*

Спешу в детскую. Руки в темноте безошибочно находят теплое тельце сына, аккуратно вынимают из колыбели. Нет, вроде сухой. Может, дурной сон? Спи, Далекое Разящий, спи, папа здесь, с тобой, и мама тут, рядом; спи, все будет хорошо. Вот увидишь. Папа уедет, чтобы скоро вернуться к своему мальчику! <...> Брожу по террасе, укачивая сына. Телемах успокаивается, его хныканье становится тише... прекращается совсем. Спи, сынок» [7, с. 107]. Перед читателем – очень современное восприятие, переданное современным же языком, и фрагментарность этого восприятия лишь усиливает драматизм момента – предвидения долгой разлуки с сыном.

Таким образом, в рассмотренных нами романах Л. Малербы «Итака навсегда» и Д. Громова и О. Ладыженского «Одиссей, сын Лаэрта» мотивно-образная структура мифа об Одиссее в целом сохранена. Центральный образ Одиссея архетипичен в своих характеристиках, воплощенных современными писателями в мотивах жестокости, хитроумия, страдания. И вместе с тем образ Одиссея трансформирован: авторы наделяют его целым комплексом черт современного человека, испытывающего отчуждение (мотив странствий), кризис идентичности (мотивы раздвоенности, неузнанности), страдающего от своей неукорененности (мотив стремления к родине, семье). Основными средствами «осовременивания» мифологического архетипа у писателей становятся приемы повествовательной организации. Так, Л. Малерба строит романное повествование в монологической форме, а Д. Громов и О. Ладыженский обращаются к стилистике «потока сознания».

Библиографический список

1. 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.
2. Юнданова М.В. Мифология в романах Г.Л. Олди «Герой должен быть один» и «Одиссей, сын Лаэрта». *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2008; 6: 85 – 89.
3. Милованов В.В. Философско-нравственная проблематика Ахейского цикла Г. Л. Олди. *Известия волгоградского государственного педагогического университета*. 2010; 10 (54): 155 – 158
4. Черный И. Requiem Одиссею Лаэртиду. *Fandom.ru: архив любителей фантастики*. Available at: http://www.fandom.ru/about_fan/cherny_12.htm
5. Голубцова А.В. Ракурсы безумия в ранней прозе Луиджи Малербы. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2014; 707: 70 – 81.
6. Малерба Л. *Итака навсегда*. Москва: Махаон, 2003.
7. Олди Г.Л. *Одиссей, сын Лаэрта*. Москва: ЭКСМО, 2008.

References

1. Rybal'chenko T.L. K. Batyushkov i I. Brodskij: interpretaciya obraza Odiseya. *Batyushkov: issledovaniya i materialy*. Cherepovec: Rajon. org. «Batyushkov. o-vo»; Vologda: Poligrafist, 2002: 143 – 158.
2. Yundanova M.V. Mifologiya v romanah G.L. Oldi «Geroj dolzhen byt' odin» i «Odisej, syn La`erta». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2008; 6: 85 – 89.
3. Milovanov V.V. Filosofsko-nravstvennaya problematika Ahejskogo cikla G. L. Oldi. *Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; 10 (54): 155 – 158
4. Chernyj I. Requiem Odiseyu La`ertidu. *Fandom.ru: arhiv lyubitelej fantastiki*. Available at: http://www.fandom.ru/about_fan/cherny_12.htm
5. Golubcova A.V. Rakursy bezumiya v rannej proze Luidzhi Malerby. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2014; 707: 70 – 81.
6. Malerba L. *Itaka navsegda*. Moskva: Mahaon, 2003.
7. Oldi G.L. *Odisej, syn La`erta*. Moskva: EKSMO, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.04.18

УДК 812

Isaeva A.D., postgraduate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Cadasy, Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

THE IDIOMATIC PICTURE OF THE WORLD IN AVAR AND ENGLISH. The article outlines the main provisions of the comparative analysis of the phraseological space of somatic unit “hand” in Avar and English. Typologically, general and differential features are found in the conceptualization of the naive world picture, phraseological units in 9 clusters common to both languages. A characteristic of the interlingual phraseological space is the cover / hand / arm. The lexical-semantic diversification of these concepts is discussed in the context of the idiomatic aspect. The article deals with lexical specificity, the concept of “hand” in minds of Englishmen and Avars. In comparison, different phraseological units are analyzed in English and Avar languages, in which the units denoting hand appear.

Key words: somatic phraseology, internal form, conceptualization, representation, prototypical situation, comparative analysis, differential sign, ethnic world picture.

А.Д. Исаева, аспирант Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье излагаются основные положения сопоставительного анализа фразеологического пространства соматизма «рука» в аварском и английском языках. Устанавливаются типологически общие и дифференциальные признаки в концептуализации наивной картины мира, фразеологическими единицами в 9 общих для обоих языков кластерах. Дается характеристика межъязыковому фразеологическому пространству *квер*/hand/arm. Обсуждается лексико-семантическая диверсификация данных понятий в контексте идиоматического аспекта. В статье рассматриваются лексическая специфика, представление о «руке» в сознании англичан и аварцев. В сравнении анализируются различные фразеологизмы в английском и аварском языках, в которых фигурирует «рука».

Ключевые слова: соматическая фразеология, внутренняя форма, концептуализация, репрезентация, сопоставительный анализ, этническая картина мира.

В современной антропоцентрической лингвистике наиболее актуальны исследования фразеологических картин мира различных языков и культур. Таковым представляется и анализ фразеологического пространства соматизма «рука» в аварском и английском языках, носители которых различны как по языку, так и по культуре. В семантическом пространстве соматизма *квер*, кодифицированной 138 фразеологическими единицами, отмечено 18 тематических групп и 48 фразеологизмов, которые репрезентируют отдельные фрагменты языковой картины мира.

В картине мира hand, репрезентированной 126 устойчивыми сочетаниями с компонентом hand, 114 единиц объединяются в 26 тематических групп; 12 фразеологизмов кодифицируют отдельные фрагменты, не объединяемые в тематические группы. Соматизм arm, кодифицированный 18 ФЕ, интерпретирует один кластер; 14 устойчивых сочетаний, вербализуют отдельные фрагменты объективной реальности. Межъязыковое фразеологическое пространство *квер* / hand / arm включает в себя 9 общих кластеров. Из них одна тематическая группа «наличие» кодифицированное соматизмами *квер* / hand / arm и 8 тематических групп, репрезентированных соматизмами *квер* и hand соответственно: «мастерство» 35/11; «помощь» 6/2; «щедрость» 5/2; «пассивность» 3/3; «мораль» 3/3; «единение» 2/2; «обладание» 3/10; «этикет» 2/6. Наиболее многочисленны в аварском языке кластеры «мастерство» – 35 единиц, «помощь» – 6, «злострадание» – 6; «щедрость» – 5 и «воровство» – 5. В английском языке самыми многочисленными тематическими группами являются «мастерство» – 11 фразеологических единиц; «обладание» – 10; «насилие» – 9; «начало» отмечено 8 устойчивыми сочетаниями слов. В межъязыковой картине мира *квер* / hand отмечены и оппозиции: «умелый – неумелый»; «ленивый – трудолюбивый»; «чистый на руку – нечистый на руку»; «щедрый – скупой».

В аварской картине мира отмечены оппозиции «добропожелания – зложелания», что отсутствует в языковой картине мира hand / arm.

В наивной картине мира *квер* лакунарны кластеры «начало»; «сторона»; «интерес»; «достоверность»; «сватовство»; «одобрение»; «жестокость»; «обещание»; «преимущество»; «свобода»; «порочный»; «выражение чувства»; «страха»; «расход»; «зависимость»; «обуза» [1, с. 116]. Для языковой картины мира hand/arm лакунарными являются кластеры «воровство»; «злострадания»; «подарок»; «удачливость».

В языковой картине мира *квер* / hand / arm наличие общих кластеров не является свидетельством совпадения ментальных сущностей, репрезентирующих интегральные тематические группы. Исследуемый материал не представил ни одного фразеологического эквивалента. Основная масса фразеологизмов, вербализующих общие кластеры – это переводные эквиваленты при меньшем числе частичных фразеологических соответствиях. Носители сопоставляемых языков в английском и аварском этносах приписывают руке различные антропоморфные свойства: рука – как и человек может быть трудолюбивой или ленивой, доброй или жестокой, умной или глупой. Рука может быть морально чистой или нечистоплотной, рука может обидеть, поддержать. Ни один фрагмент объективной реальности, вербализованной с привлечением соматизмов *квер*, hand и arm не совпал по своей внутренней форме. Причиной тому является тот факт, что *квер* «рука» репрезентирует руку без лексико-семантической диверсификации этой части тела на составные его компоненты: «кисть руки» и «рука от запястья до плеча». Однако аварская ментальность диверсифицирует руки «кисть руки» и собственно «руку от кончиков пальцев до плеча» на концептуальном уровне. Часть тела «от запястья до плеча» при концептуальном отличии от кисти руки в аварском языке остается невербализованной. Во вся-

ком случае, лексикографическая литература об этой части тела справок не даёт. В отличие от аварского языка английская ментальность проводит четкую дифференциацию рука hand «кисть руки» и *arm* «рука» «от запястья до плеча», и это вербализованно на уровне отдельных лексических единиц. Именно эта дивергентность реалий, обозначенных соматизмами *квер*, hand и arm объективно обуславливают несовпадение внутренней формы фразеологизмов с этими лексическими компонентами.

Кластер «помощь» в обоих языках вербализует семантику семиотических знаков телодвижения – протягивание руки субъекту, нуждающемуся в помощи при единстве фразеологических значений, обеспечивающих их частичную эквивалентность, глагольные компоненты *квезе* и *give* (букв. «давать») совпадают только в одном фрагменте наивной картины мира. Структура остальных фразеологизмов, при общности фразеологического значения отличаются не только дивергентностью номинируемого соматического компонента, но и глагольными компонентами: в сознании аварцев при оказании помощи руку метафорически протягивают: *квер безъизе*, в английской же ментальности при оказании помощи «дают займы», «одалживают» кисть руки: *lend a hand* или «несут» кисть руки: *bear a hand*.

Аварцы, в отличие англичан, метафорически как ребёнка «приводят за руку» нуждающегося в помощи *квер ккун вачине* (букв. «за руку приводить») «оказывать помощь». Английская ментальность, в отличие от аварской, метафорически «укрепляет кисть руки» нуждающегося в помощи *frighten the hand*. Ситуация беспомощности в сознании аварцев концептуализируется через образ сломанной руки: *квер бекарав*, а англичане воспринимают это как остаться без руки (от запястья до плеча): *fighting with one arm*. В репрезентации ментальной сущности «мастерство, навыки» единственно объединяющим аварскую и английскую интерпретацию является приписывание *квер* «руке» и hand «кисти руки» метафорического свойства легкости – *квер m1adaɣay* и *light hand*, соответственно. В отличие от носителей английского языка, аварцы приписывают руке ум: *квер ц/одрав* (букв. «умная рука») «умелая рука». Умелая рука может быть «острой»: *безлераб квер*, умелая рука – это «способная»: *кверзул бажари*, «золотая, рука специалиста»: *махцалил квер*. Мастерство, умение – это то, что метафорически «отходит от руки».

Фразеологизмы, кодифицирующие ментальную сущность «мастерство, умение», носители английского языка воспринимают иначе, чем аварцы: для первых мастерство, умение ассоциируется с «хорошей кистью руки»: *a good hand* «умелая рука», может быть «великой»: *great hand*, «редкой»: *a rare hand*, «первоклассной кистью руки»: *a crack hand*. Для англичанина опытность – это обладание «старой кистью руки»: *an old hand*. Таким образом, в репрезентации ментальной сущности «мастерство, умение» имеем один частичный эквивалент: *квер m1adaɣay* «легкая рука» и *light hand* «легкая кисть руки», все остальные – суть переводные эквиваленты [2, с. 76].

Неопытность, неумелость в сопоставленных языках концептуализируются совсем по-разному, и фразеологизмы суть переводные эквиваленты. В рассматриваемом случае аварцы приписывают руке «глупость»: *квер ɣ1ант1льун буго* «рука, не имеющая ума». В английском языке ментальная сущность «неумелость» интерпретируется с привлечением гораздо большего числа ассоциаций. Неумелость, неопытность вызывает представление о «зеленой руке»: *a green hand* «зеленая кисть руки», *a fresh hand* «свежая кисть руки», *a bad hand* «плохая кисть руки». Неумелость ассоциируется с «отсутствием руки»: *I am no hand*. В единичных случаях к концептуализации неопытности привлекается и семема *arm* (рука от запястья до плеча).

Таким образом, весь кластер «неумелость» в сопоставленных языках – это переводные эквиваленты.

Кластер «пассивность» в сознании носителей аварского и английского языков представлена переводными эквивалентами: аварцы обращают внимание на внешний вид рук – пассивный, ленивый это тот, кто не имеет мозолей на руках: *кверда пинкь зьеч1ев* [3, с. 168]. В английской ментальности акцентируется бездейственность кистей рук: пассивный англичанин «сидит сложа руки» или метафорически «останавливает кисть руки» или «не поднимает кисть».

Ментефакт «моральная чистота» в обоих языках произведен от чистоты санитарной и репрезентирован частичными эквивалентами – в обоих языках это метафорически «чистые руки» и «кисти рук», в случае английского языка. Этот же ментефакт концептуализирован и на основе конфессионального дискурса, что свойственно аварскому языку – моральная чистота – это «руки коснувшиеся Каабы». В английском языке моральная чистота *clean hand* «незапятнанная честность» также имеет и религиозную подоплеку – восходит к библейскому сюжету, однако, прототипическая ситуация также связана с чистотой санитарного аспекта.

Кластер «единодушие» в сопоставляемых языках основан на близких, но все же различных основах: в аварском языке – «единодушие» воспринимается через образ пяти пальцев на руке, в то время как в английском этническом сознании эта ментальная сущность предстает в виде физического контакта кистей рук разных людей. Это отражается и во внутренней форме фразеологических единиц при единстве результирующего значения. В английской ментальности «единодушие» воспринимается и через образ руки в перчатке *handing love* и через соположение кисти рук и перчатки: *handandg love*. Таким образом, рубрика «единодушие» на межъязыковом уровне отмечена переводными эквивалентами [4, с. 274].

В обоих языках представление об этикете выражается через семантику знаков телодвижения – пожатия руки. Тем не менее при единстве фразеологического значения в его основе лежат различные проявления: при рукопожатии аварец берет руку «приветствующего»: *босе квер* (букв. «возьми рукой»), в то время как англичанин акцентирует способ, которым «берется рука»: *shake hands* (букв. «трясти руки»). В английском языке приветствующая рука может быть «радостной»: *give the glad hand*. Эмоциональное напряжение метафорически передается и через образ помпы, в виде интенсивной тряски, точнее движений повторяющих механические движения при ручном качании воды. Таким образом, английское рукопожатие эмоциональнее, чем аварское. В то же время воздушные поцелуи, принятые в английской ментальности, являются концептуальной вербальной лакуной в аварском этническом сознании.

В аварском социуме маркером хозяина является «рукоположение на предмет обладания»: *квер лъухъизе*, для носителя же английского языка хозяин тот, кто «держит объект в кисти руки»: *keep in hand*. Отмечены также единичные частичные фразеологические эквиваленты, различающиеся лишь способом «дер-

жания объекта» хозяином: аварец держит объект обладания в «руках», англичанин на «кистях рук». В аварском сознании богатство идет из «под руки», а англичанину материальные ценности приходят в кисти руки: *comemy hands*.

У аварцев «длинная рука» символизирует лень, в то время в английской ментальности это связывается со значением, передаваемым сочетанием «длинная рука» метаязыка в переносном смысле т. е. «настигать всюду». Прототипическая сцена держания руки рукой отложилась в сознании носителей аварского языка как «быть в оцепенении» [5, с. 244]. Эта же ситуация в английском языке концептуализирована в виде ментальной сущности «вместе, сообща, совместно».

«Положить руку на что-либо» воспринимается аварцами как «присвоение чужого», в то время как в сознании носителей английского языка это движение руки концептуализовалось в значении передаванием сочетанием слов «начать работать»; «приступить к чему-либо». Тяжесть руки в метафорической интерпретации аварского языка – это либо «неспособность к тонкой работе», либо «сильная рука» в прямом значении, либо символизируют жестокость. В английском языке «тяжесть руки» ассоциируется только с жестокостью, суровостью. Метафорически «открытые руки» в аварском языке репрезентируют ментальную сущность «дать возможность», в то время как для англичан «открытые руки» – это распростертые объятия, радушие. Ситуация «делания чего-либо со связанными руками» для аварцев означает «лишиться возможности», в то время как англичане воспринимают это «как делание чего-либо легко, без труда». Когда сдаются, терпят поражение англичане поднимают руки, а аварцы «идут на руку».

В сознании носителей английского языка хороший хозяин маркирован «хорошими кистями рук»: *a good hands*, а у плохого хозяина – «дурные кисти рук»: *wrong hands*. И в первом, и во втором случаях обладателем становятся при метафорическом падении объекта в «кисти рук»: *fall in to hand*. Новый хозяин олицетворяется через метафорический «переход объекта из кисти рук в кисти других рук». Причем «другие», концептуально существующие, не вербализованы. Метафорически «мертвая рука» а *dead hand* олицетворяет обладание без права передачи. Ментефакт «унижение» в аварском языке концептуализирован как «физическое действие рукой, направленное на адресат – женщину». В английской ментальности *hand* предпочтительно репрезентирует самоунижение. В основе концептуализации этого морально-этического фона с отрицательной аксиологией лежит прототипическая ситуация когда проситель стоит перед тем у кого просит с кепкой или шляпой в руке *with hat in hand, with cap in hand*. Унижение представляется в виде сценария «измазать себя грязью», что в аварском языке представляется лакунарным. Не менее информативным оказывается сопоставление одинаковых прототипических ситуаций, различно интерпретируемых в этническом сознании носителей аварского и английского языков. Так, прототипическая ситуация «дачи руки» англичан воспринимают как «ручаться за что-либо», а для аварцев этот знак телодвижения означает «заклечь договор; помириться».

Библиографический список

1. Магомедов М.И. Фразеологическая синонимия и антонимия как важное стилистическое средство языка аварских народных сказок. *Актуальные проблемы кавказоведения в XXI веке: материалы конференции*. Назрань, 2015.
2. 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.
3. Магомедов Д.М. Соматические фразеологизмы в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2015; 58: 166 – 169.
4. Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2002.
5. Магомедов М.И. Семантическая разновидность структуры фразеологизмов в аварском языке. *Ногайцы: XXI век. История. Язык, Культура. От истоков – к грядущему: материалы конференции*. Черкесск, 2014.

References

1. Magomedov M.I. Frazheologicheskaya sinonimiya i antonimiya kak vazhnoe stilisticheskoe sredstvo yazyka avarskih narodnyh skazok. *Aktual'nye problemy kavkazovedeniya v XXI veke: materialy konferencii*. Nazran', 2015.
2. Magomedov D.M. Kriterii differenciacii slozhnyh slov, slovosochetaniy i frazeologicheskikh edinic v avarskom yazyke. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy*. 2015; 8: 73 – 79.
3. Magomedov D.M. Somaticheskie frazeologizmy v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2015; 58: 166 – 169.
4. Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2002.
5. Magomedov M.I. Semanticheskaya raznovidnost' struktury frazeologizmov v avarskom yazyke. *Nogajcy: XXI vek. Istoriya. Yazyk, Kul'tura. Ot istokov – k gрядущему: materialy konferencii*. Cherkessk, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 811

Kochetkova T.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: stvk1949@mail.ru
Barsukova M.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: bars.mi@mail.ru
Rempel E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: rempele@mail.ru
Ramazanov A.Ya., teacher, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: anitusi@mail.ru

MEDICAL DISCOURSE: SPECIFICITY OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A DOCTOR. The article presents research in communicative behavior of a doctor in the context of professional activity. The researchers' attention is concentrated on the features of medical discourse. The most effective patterns of communicative behavior have been revealed. It has been noticed that doctor's communicative skills are more demonstrational in emergency cases when it is necessary to inform a patient and his relatives about some serious health problems. Doctor's skills in dialogic communication insure effective solving of professional issues of different complexity. The analyzed material permits to work out the ways of minimizing communicative risks and improving professional communication.

Key words: medical discourse, communicative behavior, communicative skills, communicative risks, communication with patient.

Т.В. Кочеткова, д-р филол. наук, проф. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: stvk1949@mail.ru

М.И. Барсукова, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: bars.mi@mail.ru

Е.А. Ремпель, канд. филол. наук, доц. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: rempele@mail.ru

А.Я. Рамазанова, преп. каф. педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации, ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет» им. В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: anitusi@mail.ru

МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС: СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВРАЧА

В статье рассматривается коммуникативное поведение врача в условиях профессиональной деятельности. Большое внимание уделяется особенностям медицинского дискурса. Выявлены наиболее эффективные модели речевого поведения. Отмечается, что речевое мастерство врача особенно показательно в критических ситуациях, связанных с тяжёлыми заболеваниями и необходимостью сообщения об этом пациенту и его родственникам. Умение врача выстраивать диалогическое общение даст возможность наиболее эффективно и решать профессиональные задачи любой сложности. Проанализированный материал позволит выработать способы минимизации коммуникативных рисков и повышения уровня профессионального общения.

Ключевые слова: медицинский дискурс, речевое поведение, коммуникативные навыки, риски общения, общение с пациентом.

Профессия врача, наряду с профессиями педагога, журналиста, юриста, традиционно относится к числу лингвоактивных [1; 2]. Навыки речевого мастерства универсальны и чрезвычайно востребованы в различных сферах общественной жизни. Без них невозможна эффективная деятельность политика, бизнесмена, дипломата, телеведущего, аналитика, священнослужителя, а также специалистов других областей, для которых слово является главным средством взаимодействия с людьми и мощным инструментом воздействия на человеческое сознание. Это особенно актуально в современной культурно-речевой ситуации, характеризующейся резкой сменой многих привычных ориентиров, существенным изменением традиционной шкалы ценностей, возникновением множества новейших способов получения и трансляции информации.

Врач – профессия уникальная, её по праву называют чело-вековедческой. Именно врач сопровождает каждого из нас в течение всей жизни: врачи-неонатологи и педиатры, специалисты всех медицинских направлений и специализаций, геронтологи и гериатры.

В общем контексте современной российской действительности медицина занимает особое место. Ее специфика проявляется в небывалой социальной востребованности, в нацеленности на развитие и внедрение новейших технологий, на повышение уровня подготовки медицинских кадров и на обеспечение их профессиональной мобильности. Реалии современной жизни диктуют необходимость сотрудничества врачей из разных стран и совместной работы специалистов различных областей знания.

В последние годы активно развиваются новые отрасли медицины: медицина без границ, медицина быстрого реагирования, медицина катастроф, паллиативная медицина, криомедицина, IT-медицина, эстетическая медицина, телемедицина, медицинская маркетинговая и многие другие, которые требуют адресной подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных медицинских кадров.

Доминирующий в отечественном образовании компетентностный подход позволяет обеспечить своевременную и умелую координацию профессиональных действий, способствует овладению глубокими фундаментальными и узкоспециальными знаниями, повышению уровня общекультурной и коммуникативной подготовки врачей, основанной на взаимодействии коммуникативных, этических и деонтологических норм поведения. Именно хорошее владение языком способствует эффективной интеграции специалиста в профессиональную деятельность и определяет его гражданскую активность. Любые профессиональные риски умело устраняются за счет грамотной речевой практики и коммуникативной инициативы врача [3].

В связи с этим медицинский дискурс продолжает оставаться предметом активного изучения специалистами в области языка и речевой коммуникации (В.И. Карасик, Т.В. Кочеткова, И.А. Иванчук, Л.С. Бейлинсон, М.И. Барсукова, В.В. Жура и др.). Детальное изучение медицинского дискурса даёт возможность представить речевой портрет врача, выявить наиболее эффективные способы речевого воздействия на пациента [4], круг коммуникативных

компетенций, необходимых в профессиональном общении медицинских работников.

Предметом рассмотрения в данной статье выступают медицинский дискурс, его особенности, коммуникативное поведение врача в условиях профессиональной деятельности.

Материалом исследования послужили авторские записи речи врачей, беседы со специалистами, работающими в медицинских учреждениях города Саратова.

При сборе материала предпочтение отдавалось речевому поведению опытных врачей, представителей высокого уровня речевой культуры, в разных профессиональных коммуникативных ситуациях (медицинский осмотр, приём в поликлинике, консультирование пациента, обход в стационаре, беседа у постели больного, консилиум).

Кроме стандартных коммуникативных ситуаций медицинского дискурса, были учтены незапланированные, прогнозируемые, неожиданные, экстремальные ситуации общения.

Актуальность данного исследования определяется тем, что оно предоставляет возможность определить специфику медицинского дискурса и выявить наиболее эффективные модели речевого поведения врача. Следует подчеркнуть, что медицинский дискурс рассматривается в системе существующих институциональных дискурсов.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» приводится следующее определение дискурса: «Дискурс (от франц. discours – речь) – связанный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [5, с. 136 – 137].

Как известно, дискурс является сложным лингвистическим явлением и представляет собой речевую деятельность в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, которая предполагает рассмотрение коммуникативных практик и в аспекте культуры речи.

Специфика медицинского дискурса раскрывается в типе определенного общественного института, который в коллективном языковом сознании людей обобщён ключевым концептом «Здоровье».

Медицинский дискурс представляет собой сугубо специализированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в строгом соответствии с законами и общепринятыми нормами данного институционального дискурса. Его ядром является целенаправленное общение главных участников коммуникации – врача и пациента. Кроме того, участниками медицинского дискурса могут выступать другие представители данного профессионального сообщества (медицинские сестры, лаборанты, санитары), а также люди разных возрастных категорий, социального и профессионального статуса, национальной и религиозной принадлежности, обращающиеся к медицинским работникам для решения проблем, связанных с состоянием собственного здоровья или здоровья других людей (родственников, коллег, знакомых).

Медицинский дискурс отличает ряд специфических признаков: особая цель общения – оказание медицинской помощи; обстоятельства общения – ситуации врачебного обслуживания пациентов; наличие специфических институциональных символов – медицинская форма одежды, типичные для медицинских учреждений оборудованные помещения (операционная, лаборатория, кабинет врача, палата и др.), инструменты, личная печать, медицинская документация, специальные бланки.

Медицинский дискурс занимает особое место в кругу известных институциональных дискурсов. Врачи относятся к особой категории профессий, представители которых, приступая к своей профессиональной деятельности, дают присягу (Клятва Гиппократова, Клятва советского врача, Клятва российского врача).

Получая диплом, врач обязуется в течение всей профессиональной деятельности честно исполнять свой врачебный долг, направлять свои знания и умения на предупреждение и лечение различных заболеваний, хранить врачебную тайну, уважительно и доброжелательно относиться к коллегам и пациентам. Специалист в области лечебного дела постоянно совершенствует свое профессиональное и речевое мастерство.

К основным особенностям медицинского дискурса также относятся: высокая степень суггестивности, так как врач должен внушать пациенту доверие и формировать у него установки, способствующие успешному лечению. Необходимо учитывать и особую роль речевого воздействия врача на пациента, выражающуюся в форме различных советов, рекомендаций, запретов, приказов, предписаний.

Таким образом, под медицинским дискурсом следует понимать особый тип исторически сложившегося и хорошо развитого институционального дискурса, при котором по определенным правилам происходит непосредственная и опосредованная коммуникация в рамках института здравоохранения.

Коммуникативные навыки врача предполагают знание норм современного русского литературного языка, свободное владение грамотной и правильной речью. Кроме того, профессиональное общение должно быть целенаправленным, уместным, корректным, отвечающим всем требованиям хорошей речи. Учитывая специфику профессии, врачи должны владеть деликатной речью, имея в арсенале обширный словарь эвфемизмов, помогающих устранять профессиональные риски и конфликты любой степени сложности.

Общение врача с пациентом происходит чаще всего в виде диалога. Во время разговора собеседники («специалист-пациент») обсуждают жалобы больного, его телесные ощущения, эмоциональное состояние, обсуждают курс лечения, врач оглашает диагноз, назначает медикаментозное сопровождение, процедурное лечение, предупреждает о возможных осложнениях и их последствиях, предлагает профилактические меры.

Многочисленные лингвистические исследования медицинского дискурса доказывают, что коммуникативные навыки врача напрямую влияют на течение болезни и результат лечения. Допущенное некорректное речевое поведение врача, его словесная бестактность или беспомощность, небрежное отношение к слову, смысловые или этические ошибки могут негативно повлиять на процесс выздоровления.

В настоящее время в медицине выделен особый класс психосоматических заболеваний, причиной которых выступает неосторожное и грубое слово врача. Чтобы оно не послужило сильным психотравмирующим фактором, врач должен свободно владеть определенными коммуникативными технологиями: специалист не должен оставлять пациента в состоянии страха и неведения после оглашения диагноза; уместно пользоваться клиническими терминами и профессиональными выражениями в присутствии пациента; не допускать ситуаций, когда пациент может самостоятельно неправильно интерпретировать свой диагноз. В арсенале врача всегда находятся формулы русского речевого этикета, различные контактоустанавливающие средства, эвфемизмы, позволяющие профессиональную речь сделать деликатной, тактичной и коммуникативно привлекательной [6]. Речевое мастерство врача особенно показательно в критических ситуациях, связанных с тяжелыми заболеваниями и необходимостью сообщения об этом пациенту и его родственникам.

Речь врача не должна быть перегружена сугубо медицинскими терминами и профессиональными словами. Опытный специалист, владеющий широкими речевыми возможностями, всегда сможет создать комфортную для пациента обстановку доверия и взаимного уважения, необходимую для лечения болезни. Речь врача всегда должна быть четкой, ясной, доступно для понимания, уместной в той или иной ситуации.

Изучение речи врачей различных профессиональных групп позволяет сделать вывод о том, что общение узких специалистов с пациентами отличается по многим показателям. Особенности коммуникации врачей различных специализаций вызваны условиями их работы (приём в поликлинике, консультация, обход в стационаре) и задачами общения с пациентами (консультирование, диагностирование, лечебные рекомендации, программа реабилитации).

Богатая коммуникативная практика врача, его умение выстраивать диалогическое общение с пациентом и их родственниками, с коллегами и подчиненными способствуют преодолению психологических, социально-культурных и языковых барьеров и позволяют наиболее эффективно решать профессиональные задачи любой степени сложности.

Коммуникативная компетентность врача является обязательной составляющей его профессиональной деятельности, непосредственно влияющей на оказание качественной медицинской помощи.

Библиографический список

1. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва: ГосИРЯП, 2002.
2. Кочеткова Т.В. Слово – самый главный терапевт. Речевая культура врача. *Русский язык и культура общения для государственных служащих*: Научно-популярное издание для врачей, юристов, учителей, работников администраций, управлений. Саратов: Издательство «Слово», 1998: 42 – 54.
3. Барсукова М.И. Коммуникативная компетенция врача как фактор предупреждения рисков в общении с пациентом. *Проблемы речевой коммуникации*: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. Вып. 14: 124.
4. Барсукова М.И., Кочеткова Т.В. *Медицинский дискурс: практика речевого общения*. монография. Медицина в системе современных социальных практик. Саратов: Издательство Саратов. мед. ун-та, 2009: 220 – 248.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева, Москва: СЭ, 1990.
6. Кочеткова Т.В. Эвфемистичность речи врача как верный путь создания комфортного общения с пациентом. *Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики*: материалы 4-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 14 апреля 2016 г. Тверь: Ред-изд. центр Твер. гос. мед. акад., 2016: 29 – 34.

References

1. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva: GosIRYaP, 2002.
2. Kochetkova T.V. Slovo – samyj glavnyj terapevt. Rechevaya kul'tura vracha. *Russkij yazyk i kul'tura obscheniya dlya gosudarstvennyh sluzhaschih*: Nauchno-populyarnoe izdanie dlya vrachej, yuristov, uchitelej, rabotnikov administracij, upravlenij. Saratov: Izdatel'stvo «Slovo», 1998: 42 – 54.
3. Barsukova M.I. Kommunikativnaya kompetenciya vracha kak faktor preduprezhdeniya riskov v obschenii s pacientom. *Problemy rechevoj kommunikacii*: mezhvuz. sb. nauch. tr. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2014. Vyp. 14: 124.
4. Barsukova M.I., Kochetkova T.V. *Medicinskij diskurs: praktika rechevogo obscheniya*. monografiya. Medicina v sisteme sovremennyh social'nyh praktik. Saratov: Izdatel'stvo Sarat. med. un-ta, 2009: 220 – 248.
5. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Gl. red. V.N. Yarceva, Moskva: S'E, 1990.
6. Kochetkova T.V. 'Evfemistichnost' rechi vracha kak vernyj put' sozdaniya komfortnogo obscheniya s pacientom. *Medicinskij diskurs. Voprosy teorii i praktiki*: materialy 4-oj mezhr regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem 14 aprelya 2016 g. Tver': Red-izd. centr Tver. gos. med. akad., 2016: 29 – 34.

Статья поступила в редакцию 30.04.18

УДК 812

Plokharskii A.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: kasimo6667@yandex.ru

Mustafaeva K.K., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kasimo6667@yandex.ru

A COMPOSITION AND A POINT OF VIEW IN A STORY OF I.A. BUNIN'S "THE OLD WOMAN". The main contents of research consists of setting a subject of consciousness, this one owns "a point of view" in narration, an analysis of author the narrator's point of view in the composition of the story "The Old Woman" (1916), which was written by I.A. Bunin in the period of the First World War and firstly was named "Svjatki". I.A. Bunin who was shocked by the bourgeois-democratic revolution (1914-1918), saw an omen of Russia's crush. These views are reflected in the story "The Old Woman", where Russia appears ideologically isolated and anarchic. Theatrics, pretending in a true wide-spreading sea, endless feast and revelry are opposed to a village's hunger and poverty, where bloody World War takes away human lives.

Key words: Bunin, composition, point of view, "The Old Woman", narrator, cried, stupid.

A.E. Плохарский, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kasimo6667@yandex.ru

К.К. Мустафаева, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: kasimo6667@yandex.ru

КОМПОЗИЦИЯ И ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «СТАРУХА»

Основное содержание исследования составляет установление субъекта сознания, которому принадлежит «точка зрения» в повествовании, анализ точки зрения автора – повествователя в композиции рассказа «Старуха» (1916 год), написанным И.А. Буниным в период первой мировой войны и первоначально носившем название «Святки». И.А. Бунин, потрясенный буржуазно – демократической революцией (1914 – 1918 гг.), видел в войне предзнаменование крушения России. Эти воззрения нашли отражение в рассказе «Старуха», в котором Россия предстаёт идейно разобщенной, анархичной. Наигранность, притворство в истинно разливанном море веселья столицы, бесконечное пиршество, разгул противопоставлены голоду и нищете деревни, где кровопролитная мировая война отбирает человеческие жизни.

Ключевые слова: Бунин, композиция, точка зрения, старуха, повествователь, плакала, глупая.

В художественном произведении при описании организации повествования ведущим понятием выступает точка зрения. В трудах отечественных и западных исследователей мы находим ссылки на различный подход в интерпретации понятия «точка зрения». Б.А. Успенский считает, что проблема точки зрения связана с глубинной композиционной структурой и делит её на психологическую, оценочную, фразеологическую и пространственно-временную [1]. По М.М. Бахтину, точка зрения разделяет автора и героев: взору автора доступно то, чего принципиально не способен увидеть герой «... и в этом всегда определенном избытке видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершённого целого – как героев, так и совместного события их жизни, то есть целого произведения». В. Шмид придерживается позиции, что «точка зрения» – узел условий, образующийся с помощью внешних и внутренних факторов, которые влияют на восприятие и передачу событий» [2, с. 14]. В данной работе исходное понятие точки зрения опирает-

ся на сформулированное Н.Д. Тамарченко определение: «точка зрения в литературном произведении – положение «наблюдателя» (повествователя, рассказчика, персонажа) в изображенном мире (во времени, в пространстве, в социально-идеологической и языковой среде), которое, с одной стороны, определяет его кругозор – как в отношении «объема» (поле зрения, степень осведомленности, уровень понимания), так и в плане оценки воспринимаемого; с другой – выражает авторскую оценку этого субъекта и его кругозора [3, с. 121]. Точка зрения может быть как внутренней, так и внешней. В рассказе «Старуха» – точка зрения внешняя и принадлежит повествователю, поскольку субъект речи – автор изображает события от третьего лица.

Рассказ Бунина «Старуха» (1916 г.) начинается со слез угнетенной старухи, состоя на службе в господском доме кухаркой, она заливается слезами от осознания бесправности и безысходности своего положения, действие же рассказа происходит в канун Святки. Природа изображена Буниным в качестве завыва-

ющего, смеркающегося спутника старухино горя. Удрученное состояние природы передано повествователем через описание метели: «... святочная метель, вихрями носившаяся по снежным крышам и снежным пустым улицам, стала наливать сумерками, а в доме стемнело...». Многие исследователи отмечают, что поэтическая образность рассказов Бунина неотделима от близости человека и природы. Л. Долгополов пишет: «гроза, метели, снежные бураны, ветер, рев океана – постоянные спутники бунинских героев» [4, с. 221].

Пространство, закреплённое за старухой, ограниченно узко: «на лавке в кухне». После пространство расширяется: взгляд читателя со слез старухи на лавке с заунывным пейзажем смещается на пространство дома, предметы интерьера, полностью передающие атмосферу господской обители: «... тускло блестя картина...», «... раскидывалось из кадки мертвыми листьями сухое тропическое растение...», «... граммофон, оживавший только по вечерам, при гостях, когда из него вопил в притворном отчаянии чей-то хриплый голос: «Ах, тяжело, тяжело, господа, жить с одной женой всегда», «... текло с мокрых тряпок...», «... больная, тропическая птичка спала сном тонким и грустным, грустным...», «в спальне тяжело и зло спали хозяева после страшного скандала...» [5, с. 309], и на фоне этой удручающей картины вновь всплывает образ старухи с горькими слезами.

Повествователь возвращает нас к истоку старухино горя – хозяйского скандала, причиной которого явилась бедная кухарка. Способствовал этому сей факт: хозяин – молодой старик, «... который давно уже красился...», питающий слабость к противоположному полу «... но все свои помыслы устремлял на только на женский пол...». Кухарка пришлась хозяину не по нраву: будучи женщиной пожилой, и никак иначе, как старухой, она, при всём при том, ещё была дурна собой «... и правда, была старуха куда как нехороша собой: высокая, гнутая, узкоплечая, глухая и подслеповатая, от робости бестолковая, готовила, не смотря на все свои старания из рук вон скверно...» [6, с. 156]. Краткая, но достаточно ёмкая по смысловому значению характеристика хозяйки, раскрывает характер непростых взаимоотношений с хозяйкой. Хозяйка на почве банальной ревности конфликтует с супругом, а камнем преткновения становится несчастная старуха. Намерения хозяина ясны, он желает избавиться от ненавистной кухарки: «... решил сжить эту старуху со свету...». Хозяин весьма последователен, посему «... за обедом он так гаркнул на неё, что у неё руки – ноги оторвались от страха, а миска со щами полетела на пол. И что только было потом между хозяевами!» [6, с. 155].

Горькая участь старухи незавидна, оставшись наедине со своим горем, она не находит отклика у окружения. Ю. Мальцев в монографии «Иван Бунин», анализируя бунинскую прозу, пишет: «Одиночество человека представляется как неустрашимое состояние» [7, с. 150].

Старуха – единственный персонаж, показанный автором изнутри: мы знаем об её несчастливом прошлом «...не радостно было ее прошлое: ну, конечно, муж разбойник и пьяница, потом, после его смерти, чужие углы и поборы под окнами, долгие годы голода, холода, бесприютности...» и о переживаниях лишиться работы в настоящем «...как молилась она перед сном, стоя на коленках на полу кухни...», «...как просила его не лишать ее этой милости...» [6, с. 155]. Страха лишиться крова в настоящем выступает как будущая перспектива возврата в прошлое. Это объясняет непрекращающийся плач старухи: она понимает, что кульминацией конфликта хозяев будет её увольнение. Остальные персонажи лишены предыстории и показаны только во внешнем фокусе при помощи отрицательной оценки: квартирант – учитель прогимназии «... в классах *дравший детей за волосы*, а дома усердно работавший над большим, многолетним сочинением: «Тип скванного Прометея в мировой литературе» [6, с. 155], ревнивая хозяйка, которая в своих интересах нанимает на службу старуху, после конфликта с супругом, не пытается утешить старуху, а просто идёт спать, пожилой хозяин «...который уже давно красился...», устремлявший все помыслы на женщину, так же показан только с низменной плотской стороны и даже мальчик – хозяйский племянник такой же холодный и безучастный к старухе, как и все.

Автор не наделяет «голосом» персонажей, в рассказе отсутствуют диалоги, встречается лишь раз предложение: «...не ссорьтесь, господа, ради высокопраздничного праздника!», которую произносит за столом учитель – холостяк в разгар ссоры хозяев. Пожилой учитель, имитируя праведность, абсолютно равнодушен к горю старухи, но он морализатор, страшющийся неизвест-

ности, он боится сострадать старухе, именно поэтому за столом: «... не выдержал, отвел бровь кабаньей глазкой...», не смотря на то, что весь обед думал о Прометее. Старуха и сирота – племянники близкие по содержанию персонажи, их судьбы в некотором смысле схожи; он и старуха благодетельствованы хозяевами (с той лишь разницей, что племянника с хозяевами роднят семейные узы), старуха не покладая рук трудится, желая услужить, племянник – корпит над уроками на «утешение» дяде и тете. Но в тоже время племянник выступает антагонистом старухи: столь юный и очень близкий к кухаркой по внешнему проявлению поступков, он противопоставлен ей: «закрыв книжку и долго скреб ногтями лед с оконного стекла. Потом встал, неслышно подошел к двери в кухню, заглянул за дверь – и опять увидел то же самое: в кухне тихо и сумрачно, рублевые стенные часы, у которых стрелки не двигались, всегда показывали четверть первого, стучат необыкновенно четко и торопливо, свинка, зимующая в кухне, стоит возле печки и, до глаз запустив морду в лохань с помоями, роется в них... а старуха сидит и плачет: утирается подолом – и рекой течет!» [6, с. 154].

Как и все другие персонажи, племянник, черств и сух к горю старухи, слезы кухарки не трогают его. Эпизод «заглядывания за дверь» показан от лица хозяйского племянника, его взгляд скользит по всему: от настенных часов до свинки и только в конце он «замечает» заливающую слезами старуху. Искренность старухи не находит отклика в сердце юного сироты, будто и в этом детском сердце неискоренимо уже прочно осевшее притворство.

Образ античной цивилизации в рассказе объединен с образом современной: жизнь в далёкой столице, где утопают в роскоши и притворстве синонимична жизни древних греков, которые «...могли бы пойти по пути цивилизации и дальше, если бы не изнежились, не развратились и не погибли, как было это, впрочем, со всеми древними народами, неумеренно предававшимися идолопоклонству и роскоши». Образ рухнувшей античной цивилизации – это предполагаемый сценарий краха современной [6, с. 155]. В. Витчен в статье «К вопросу о форме выражения этического и эстетического на уровне текста (на материале рассказа И.А. Бунина ("Старуха"))» пишет: «...жизнь старухи представляет этическую ценность, а жизнь цивилизации – эстетическую. Бунин создаёт равновесие между глупой старухой и поэтами, актерами: её слезы возвышают её, их притворство принижает их» [8, с. 74].

Повествователь высмеивает фальшь столичной цивилизации. Ложные ценности мира культуры и интеллигенции претят автору: он насмеяется над футуристами, развлекающими пустую бездумную публику, высмеивает расточительство знати, иронизирует над современными театральными постановками. Здесь примечательна вторая редакция «Старухи», которая была названа Буниным «Святки», Л.В. Крутикова в статье «В мире художественных исканий Бунина (как создавались рассказы 1911 – 1916 гг.)» пишет «...Бунин работал над рассказом, движимый новым потоком чувств, – в тот момент его захлестывало негодование, вызванное невиданным ополчением искусства в различных декадентских течениях, которые Бунин резко осудил еще в 1913 г. на юбилее «Русских ведомостей»» [9, с. 92].

Авторская ирония находит своё выражение в описании быта, жизни в столице, оценке ситуаций и характеристике второстепенных персонажей.

Повествователь неоднократно называет старуху «глупой»: «эта глупая уездная старуха сидела на лавке в кухне и рекой лилась, плакала», «горькими слезами плакала глупая уездная старуха под хриплый, притворно-отчаянный крик» Приём повтора – косвенный намёк, наводящий читателя на поиск опоры, составляющей «глупость» старухи. Однократное упоминание «глупости» кухарки воспринималось бы читателем односторонне, как прямая констатация факта.

Бытовая «трагедия» старухи, переживающей за потерю угла в господском доме, застигает её глаза: она и не замечает, как за окном стойко переносит настоящую трагедию караульщик, четырех сыновей коего унесла война: «... в то время, когда по темной, снежной улице брел к дальнему фонарю, задуваемому вьюгой, оборванный караульщик, все сыновья которого, четыре молодых мужика, уже давно были убиты из пулеметов немцами, когда в непроглядных полях, по смрадным избам, укладывались спать бабы, старики, дети и овцы ...» [10, с. 157]. Эпизод с караульщиком дан вкюпе со сном в деревне. Автор конкретизирует ситуацию через перечисление женщин, детей, животных, показывая, что в этом ряду отсутствуют мужчины. Потенциально каждая семья может не дожидаться мужчину с войны. Это обстоятельство проходит для старухи бесследно, что вновь подтверждает

её «глупость», боязнь за «потерю крова» в параллель «потери человеческой жизни» – неоправданный эгоизм на фоне войны.

Композиция рассказа имеет кольцевую форму. Рассказ строится вокруг двух центров: образа старухи и образа цивилизации. Соответственно этим двум образам и их повторению в рассказе господствуют два главных значения – «старуха» и «цивилизация».

Автор на протяжении всего рассказа не меняет своей позиции на фокальный персонаж: повествование пронизано жа-

лостью и состраданием к старухе, непрерывные реки слез во время раскалывания сосновых щепок, подавания самовара, отворения двери пришедшим гостям на фоне бесконечного притворства как максимы жизни показывают, что в этом водовороте лжи искренней остаётся только простая глупая уездная старуха, которая так и не научилась притворяться. Глупа оттого, что нефальшива. Глупа оттого, что не пытается притвориться и стать как «все».

Библиографический список

1. Успенский Б.А. *Семиотика искусства*. Москва: Языки русской культуры, 1995: 108 – 110.
2. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
3. Шмид В. *Нарратология*. Москва, 2003.
4. Тмарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. *Теория литературы*: в 2 т. Т. 1. – Москва, 2004. – 492 с.
5. Долгополов Л. *На рубеже веков*. Ленинград, 1977.
6. Бунин И.А. *Старуха. Сочинения в 3-х томах*. Москва: Художественная литература, 1982.
7. Мальцев Ю.В. *Иван Бунин (1870 – 1953)*. Москва: Посев, 1994.
8. Витчен В. «К вопросу о форме выражения этического и эстетического на уровне текста (на материале рассказа И.А. Бунина («Старуха»)). *Семантика языковых единиц разных уровней*: материалы межвузовской научной конференции, посвященной 65-летию Дагестанского государственного университета Москва: Издательско-полиграфический центр ДГУ, 1996: 70 – 74.
9. Крутикова Л.В. В мире художественных исканий Бунина (как создавались рассказы 1911 – 1916 гг.). *Литературное наследство. Иван Бунин*. Т. 84: в 2 ч. Москва, 1973. Ч. 2: 90 – 120.
10. Писатели и критики: И.А. Бунин протестует против обвинения его в «барской» точке зрения на деревню. *Московская газета*. 1912; № 191; 21 мая.

References

1. Uspenskij B.A. *Semiotika iskusstva*. Moskva: Yazyki ruskoj kul'tury, 1995: 108 – 110.
2. Bahtin M.M. Avtor i geroy v `esteticheskoj deyatel'nosti. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
3. Shmid V. *Narratologiya*. Moskva, 2003.
4. Tamarchenko N.D., Tyupa V.I., Brojtmann S.N. *Teoriya literatury*: v 2 t. T. 1. – Moskva, 2004. – 492 s.
5. Dolgoplov L. *Na rubezhe vekov*. Leningrad, 1977.
6. Bunin I.A. *Staruha. Sochineniya v 3-h tomah*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1982.
7. Mal'cev Yu.V. *Ivan Bunin (1870 – 1953)*. Moskva: Posev, 1994.
8. Vitshen V. «K voprosu o forme vyrazheniya `eticheskogo i `esteticheskogo na urovne teksta (na materiale rasskaza I.A. Bunina («Staruha»)). *Semantika yazykovykh edinic raznykh urovnej*: materialy mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 65-letiyu Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta Moskva: Izdatel'sko-poligraficheskij centr DGU, 1996: 70 – 74.
9. Krutikova L.V. V mire hudozhestvennykh iskanij Bunina (kak sozdavalis' rasskazy 1911 – 1916 gg.). *Literaturnoe nasledstvo. Ivan Bunin*. T. 84: v 2 ch. Moskva, 1973. Ch. 2: 90 -120.
10. Pisateli i kritiki: I.A. Bunin protestuet protiv obvineniya ego v «barskoj» tochke zreniya na derevnyu. *Moskovskaya gazeta*. 1912; № 191; 21 maya.

Статья поступила в редакцию 21.05.18

УДК 82.0

Mukhloyeva R. Ya., postgraduate (10.01.02 / 45.06.01), Ingush State University (Nazran, Russia),
E-mail: istudent20182018@gmail.com

JEMALDIN YANDIYEV – THE THINKER, POET AND TRANSLATOR. The article attempts to study the achievements of Russian scientists who study a problem of translation activity of national poets and writers and, in particular, J. Yandiyev. The work analyzes the development and confirmation of the fundamental idea of the thematic and stylistic connection of the translated originals in the transposition of J. Yandiyev into the Ingush language. The periodicalization of the Yandiyev translation activity and the artistic specificity of Yandiyev's translations are subject to analysis, due to the peculiarities of aesthetics, poetics and style of Yandiyev, the poet. For research, the field of theory of literary translation is selected through the scientific works of poets and literary scholars of our country. The main part of the research is an analysis of J. Yandiyev's translations in comparison with the original.

Key words: J. Yandiyev, translations, Ingush language, Russian classics, poetic size, dialogue of cultures, M. Lermontov, T. Shevchenko, A. Pushkin, M. Jalil, Soviet national literature, poetry.

P.Я. Мухлоева, аспирант по специальности 10.01.02 (45.06.01), Ингушский государственный университет, г. Назрань,
E-mail: istudent20182018@gmail.com

ДЖЕМАЛДИН ЯНДИЕВ – МЫСЛИТЕЛЬ, ПОЭТ И ПЕРЕВОДЧИК

В статье предпринимается попытка изучить достижения отечественных учёных, обратившихся к проблеме переводческой деятельности национальных поэтов и писателей и, в частности Дж. Яндиева. Проанализировать развитие и подтверждение принципиальной мысли о тематической и стилистической связи переводимых оригиналов в переложении Дж. Яндиевым на ингушский язык. Вместе с тем анализу подвергаются периодизация яндиевской переводческой деятельности и художественная специфика переводов Яндиева, обусловленная особенностями эстетики, поэтики и стиля Яндиева – поэта. Для исследования выбрана область теории художественного перевода через научные труды поэтов и литературоведов нашей страны. В центре данной статьи – анализ переводов Дж. Яндиева в сопоставлении с подлинниками.

Ключевые слова: Дж. Яндиев, переводы, ингушский язык, русская классика, стихотворный размер, диалог культур, М. Лермонтов, Т. Шевченко, А. Пушкин, М. Джалиль, советская национальная литература, поэзия.

Джемалдин Хамурзаевич Яндиев – первый народный ингушский поэт (1977 г.), член Союза писателей СССР с 1937 года. Кавалер Ордена «Знак Почета» (1966 г.), автор более 20-ти поэтических сборников на ингушском и русском языках. Джемалдин Яндиев – выдающийся ингушский лирик, о котором его первый переводчик Арсений Тарковский в 1939 году написал: «...боль-

шой лирический подъем, соловьиный голос», родился в селении Балта Пригородного района Терской области 5 мая 1916 года (фактическая дата). Официальной датой (с 1966 г.) является 16 октября 1916 года».

В начале 1930-х годов, будучи студентом, начал писать стихи и даже публиковать их. В 1934 году поступил на заочное отде-

ление Литературного института им. Горького, где проучился три года.

С 20 декабря 1936 года начинается профессиональная деятельность Дж. Яндиева как литератора: он работает корреспондентом республиканской газеты «Ленинский путь», а также переводчиком Чечингосиздата в г. Грозном (с марта 1937 г. по 5 февраля 1938 г.). Перевел на ингушский язык произведения Лермонтова, Пушкина, Маяковского, Горького, Шевченко, Хетагурова, Маршака и др.

В своей статье «А.С. Пушкин и ингушская литература» Абу Мальсагов отмечает, что через знакомство с художественными произведениями А. С. Пушкина и других русских писателей, в том числе на основе национального фольклора происходит становление и развитие писательского мастерства С. Озиева, Х. Муталиева, А. Озиева, Х. Осмиева и других. [1; 94]. Русская классическая поэзия послужила благодатным источником и для Джамалдина Яндиева, из которого он черпал основы поэтического искусства. Об этом он выразился в своем стихотворении «Хъаст» («Родник»):

Лоамий хъасташкара денна	Из горных родников каждый день
Шийла шовдаш ма мийннад аз.	Я напивался холодной водой.
Пушкина хъе1ача хъастара санна,	Но слаще воды я не пробовал,
Мерза шовда ма меннадац аз.	Той, что из чистого родника Пушкина.

(Подстрочный перевод Р.М.)

Известный ингушский ученый XX века Д.Д. Мальсагов также отмечал неограниченное влияние поэзии А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, В.В. Маяковского на творчество молодых поэтов Х. Муталиева, Дж. Яндиева, С. Озиева, Х. Осмиева и др. [2; 4].

Обращение Яндиева к переводу этих видных поэтов непосредственно связано с влиянием и глубоким восприятием молодых ингушским поэтом их творчества, поэтому переводческая деятельность приходится на определенный этап его становления и развития, как поэта и как переводчика (1937 – 1938 гг.). В этот период выбор текстов для перевода обусловлен потребностями поэта-переводчика и предназначен для овладения приемами художественного опыта перевода, весьма нелегкого вида искусства. Таким образом, в начале второго десятилетия зарождения ингушской литературы Яндиев выступает в роли посредника между культурами, хотя к переводам русских и советских классиков до него обращались и другие национальные поэты А. Озиев, С. Озиев, Х. Муталиев и др.

«Первые переводы произведений русских классиков на ингушский язык были осуществлены просветителем, лингвистом, создателем ингушского алфавита, первым редактором газеты «Сердало» З. К. Мальсаговым... Он сделал очень удачные переводы стихотворений М. Ю. Лермонтова «Тучи», «Горные вершины», «Три пальмы», «Утес». [3, с. 22].

Б. С. Виноградов, отмечая огромную «роль взаимных переводов в сближении советских национальных литератур», пишет: «С середины 30-х годов появились переводы русских классиков и русских советских писателей на чеченский и ингушский языки. Не остались забытыми и произведения других братских народов. Картина переводческого дела весьма впечатлительна. Нельзя не согласиться с Вл. Огневим: «По-моему, пора сказать во всеуслышание, что советская переводческая школа совершила величайший исторический подвиг, ведь, по сути дела, это они, переводчики, осуществили самую трудную и самую благородную задачу слияния национальных поэтических потоков в единую общесоюзную поэзию Советского Союза...» [4, 69 – 70].

Усиление связей с русской культурой и языком в значительной мере позволило ингушскому поэту Дж. Яндиеву осознать особенности жизни национальной литературы и обогатить ее новыми художественными формами, стихотворными размерами, литературными приемами.

Изучая творчество русских и советских классиков, можно утверждать, что Дж. Яндиевым переводились те произведения, в которых центральное место отводится образу воина, патриота, человека и его субъективному миру. Как мыслителю, именно данные образы и представления оказались наиболее близки ему и созвучны его собственному мировосприятию и мироощущению. Также внимание поэта привлекают и лирические произведения русских и советских поэтов. Так, на ингушском языке зазвучали творения М. Лермонтова, Т. Шевченко, М. Джалиль, Р. Гамзатова,

К. Хетагурова и др. Но значительное место среди его переводов занимают поэтические произведения М. Лермонтова. «При художественном переводе самым трудным и важным является не лингвистический, а художественно – образный момент, то есть способность переводчика воссоздать образный мир произведения» [5, с. 176].

М. Лермонтов Волны и люди

Волны катятся одна за другою
С плеском и шумом глухим,
Люди проходят ничтожной толпою
Также один за другим.

Волнам их неволя и холод дороже
Знойных полудня лучей;
Люди хотят иметь души... и что же? –
Души в них волн холодней!

Талг1еши нахи Перевод Дж. Яндиева

Талг1еш шоайла т1аьха яьле
Сийрда ювлаш г1арца йолх.
Иштта, миска ординг хиле
Адамаш шоайла т1ехьа долх.

Талг1ешта из шоай мукъал, шелал
Д1айхача цу денал езаг1а я;
Нах дегаш хилията г1ерт... Т1аккха?
Цар дегаш цу талг1ел шийлаг1а-м да.

В стихотворении-оригинале, написанном дактилем и силлабо-тоническим способом сравниваются люди и волны, где волны посредством олицетворения выступают символом свободы. Второе четверостишие начинается противопоставлением: люди, в отличие от волн, которые дорожат своим «холодом и неволей», хотят быть вольными, пылкими, теплыми – такова мысль Лермонтова. Переводчику удалось отразить пессимистическую настроенность, характерную для его ранней философской лирики. Основной мотив стихотворения – сопоставление мира природы и человеческого общества; его бездушие и ничтожество тревожит автора. В стихотворении использован прием неполного параллелизма, в форме антитезы борьбы и покоя в 7–8-й строках. Человек уподобляется волне, но одновременно он и отличен от нее.

В процессе перевода Яндиевым руководит стремление передать произведение в его адекватности подлиннику при сохранении содержания текста. Ему удалось передать драматизм восприятия действительности в сочетании с неистощаемой любовью к окружающей природе, воссоздать образный мир произведения. Размер стиха в переводе на ингушский слегка нарушен: первое четверостишие написано хореем и силлабо-тоническим способом, а второе – хореем, но тоническим стихосложением. Несмотря на разницу в ритмике, интонация стиха соответствует оригиналу. Однако, Н.С. Гумилев считает, «что переводчику следует обязательно соблюдать число строк, метр и размер, чередование рифм, характер enjambement, характер рифм, характер словаря, тип сравнений, особые примеры, переходы тона». («Переводы стихотворные») [6, с. 176].

Поэт умело использовал трансформацию слова «души» с лексической заменой на «сердца». В данном случае эти два слова одинаковы с точки зрения их смыслового содержания, например, «бессердечный» или «бездушный». Об этом прекрасно сказано в «Юнкерах» Куприна: «...для перевода с иностранного языка мало знать, хотя бы и отлично, этот язык, а надо еще проникать в глубокое, живое, разнообразное значение каждого слова и в таинственную власть соединения тех или иных слов» [7; 6].

Итак, мы наблюдаем, Яндиев придерживается основных принципов перевода: избегания перевода слово в слово во избежание извращения содержания оригинала и художественных форм; достижения идейно-художественного звучания, подобного оригиналу.

Выражение индивидуально-авторского, личностного в переводе стихотворения «В альбом» («Альбома т1а») М.Ю. Лермонтова достаточно открыто звучит, через восприятие Яндиевым творчества русского классика. Однако, он существенно изменил форму стихотворения «В альбом», приблизив его к читателю родной культуры и языка. Лирическое произведение в оригинале написано восьмистопным и шестистопным ямбом в двух строках из восьмистиший. В переводе стих сократился вдвое, ритм и размер хаотичны, стих написан в форме верлибра. Начало вырезано, из первой строфы переводчик взял лишь 6-ю строку, следу-

ющую за 5-ой («Пишу, пишу...»): «Чтоб здесь чрез много скучных лет» («Нагахь санна, дукха зама ялча»), а перевод второй строфы начат с конца, что присуще лексике ингушской грамматики при переводе текста с русского языка.

Так, в последних строках русского классика мотив памяти о человеке граничит с мотивом смерти («Быть может, долго стих унылый / Тот взгляд удержит над собой, / Как близ дороги столбовой / Пришельца – памятник могилы»), то в стихотворении на ингушском языке центральной становится предпоследняя строка стиха «знай, что он умер», проникнутая грустью лирического героя из-за предчувствия своей гибели, хотя в оригинале эта строка отсутствует и мы видим лишь намек на обреченность, выраженный в прообразе «памятник могилы». («Къаьста, юстара даг1аца кашо / Наькъахо т1авоалош санна, / Ишта ух бос бахача къахато / Хьа безамера б1арг шийна хьожийталба») Отход в языке перевода от определенной грамматической и лексической форм компенсируется введением лексической единицы, передающей значение этой формы. Яндиев использует вольный (художественно полноценный перевод, но далекий от оригинала) чем перевод буквальный (дословно точный, но художественно неполноценный).

Основная идея стиха Лермонтова заключается в строфе «Быть может, долго стих унылый / Тот взгляд удержит над собой, / Как близ дороги столбовой / Пришельца – памятник могилы», именно взгляд возлюбленной на свой стих и памятник могилы выступают параллелями, символизирующими безнадежность на взаимное чувство. Авторская мысль заключается лишь в желании открыться любимой. Поэтому лишена трагического пафоса. Здесь в образе лирического героя выступает сам автор. («Графине Ростопчиной» – стихотворение, которое Лермонтов вписал в альбом, подаренный им поэтессе Е.П. Ростопчиной перед отъездом на Кавказ в середине апреля 1841, предчувствуя скорую гибель («вечную разлуку»). //Лермонтовская энциклопедия).

По мнению чеченского поэта М.А. Сулаева, «советское переводческое искусство основывалось на принципах, выраженных в свое время А.С. Пушкиным, считавшим, что переводы художественных произведений должны быть верными и равными оригиналу по своей выразительности и красоте. Надо переводить не только мысли, но и чувства, и степень их накала: то есть текст должен в переводе волновать читателя так же, как и в оригинале. При этом А.С. Пушкин творчески понимал верность перевода, утверждая, что «точный перевод не может быть верным» [8, с. 76].

Исходя из точки зрения теоретических положений теории художественного перевода, М.А. Сулаев подвергает критике некоторые слабые места в ранних переводах чеченских и ингушских переводчиков, в том числе и Яндиева, который допускает «буквальности», искажающие смысл оригинала. Так, например, «У Лермонтова есть строки «Из Шиллера»:

Счастлив ребёнок и в люльке просторно ему!
Но дай время сделаться мужем
И тесен покажется мир.

Критик объясняет, что употребление слова «мужем» в тексте надо понимать «не в семейном смысле, а в общественном: дай ребенку вырасти, встать взрослым человеком, деятелем в общественной жизни, и в царской России ему тесен покажется мир. Такова горькая идея этих строчек.

«Но Дж. Яндиев переводит (М. Лермонтов. Стихи. – Грозны, 1963, с. 4) слово «мужем» в смысле «супругом», т. е. буквально точно, и от такой точности, как предрекал А. Пушкин, перевод получился неверным...» [8, с. 83].

Произведения М.Ю. Лермонтова – ярчайший образец классики русской поэзии, и перед переводчиком также встает вопрос о том, как быть с рифмой, принимая во внимание тот известный факт, что длина среднего русского слова не всегда совпадает с количеством слогов в ингушском слове в среднем, что, как правило, обозначает то, что перевод на ингушский язык просто не заполнит строку текста оригинала и тогда переводчик прибегает к добавлению деталей, вписывающихся в концепцию не только самого стихотворения, но и подходящего по размеру в строку.

Однако, «как поэт, как творческая личность, Дж. Яндиев переводил то, что перекликалось с его внутренним миром, с запросами собственного творчества. Как яркая поэтическая индивидуальность, он умел переложить на родной язык душу стиха...» [3, с. 23 – 24].

Есть у Яндиева и переводы, где он больше стремится передать дословный смысл, стремясь максимально избежать обилия

переводческих трансформаций, вместе с тем сохраняя рифму и слог. К таким относятся стихотворения Т.Г. Шевченко «Завещание», «Почему мне тяжело?»; М. Джалиль «Мои песни» и др.

Ярким свидетельством этому служит лирическое стихотворение Т. Шевченко в переводе Яндиева:

Почему мне тяжело

Почему мне тяжело, почему мне трудно,
Почему рыдает сердце и кричит,
Как дитя голодное? Сердце моё скудно,
Что же ты волнуешься, что в тебе болит?
Может пить и есть ты, может спать ты хочешь?
Усни моё сердце, навеки усни,
Ты совсем разбито людям ненавистным,
Пусть своим злорадством тешатся они.
Перевод Александры Чернышевой.

Дегага Перевод Дж. Яндиева

X1анад хьо сел сахъувзац ч1оаг1а,
X1анад хьо меца бер мо саготдеш,
X1ана ю 1а сел дукха г1айг1а
Хьона 1еткъар фу дола-теш?

Малар, даар, тхьовсар – фуд 1а дехар?
Тхьовса, са дог, даиман набаре!
Дохадаьд хьо наха... Воча наха.
Нах лелиyta... Са дог, б1аргаш дувшаде.

Ведущим мотивом стихотворения Шевченко «Завещание» служит самоотверженная любовь к Украине и неразрывно связанная с ней ненависть ко всем ее угнетателям. Его революционный призыв «... вставайте, кандалы порвите и вражьи злой кровью волю окропите» («...г1овтта, аьшка г1абаш в1ашаг1доахаш, моастаг1ий 1аьржа ц1ий х1алакдий 1одохийташ») пронизан самоотверженной любовью к Родине.

На протяжении всего своего творческого пути Дж. Яндиев не раз обращался к переводческой деятельности. «В течение 1941 года Дж. Яндиевым были переведены стихотворения Лермонтова «Нищий», «Листок», «Я жить хочу...», «Чаша жизни» и другие [3, с. 24].

В переводе стихотворения «Мои песни» («Са иллеш») М. Джалиля написанного в период, когда поэт был в плену, в котором известный татарский поэт обращается к своим песням: «Песни, в душе я взрастил ваши всходы, / Ныне в отчизне цветите в тепле. / Сколько дано вам огня и свободы, / Столько дано вам прожить на земле!» Яндиев-переводчик постарался соблюсти и размер, и интонацию, и художественно-образный строй: «Аз сай дег чу кхедаьд шун овлаш, / Зиза техе шо са мехка декалах. / Парг1ато, дега й1овхал мел я, / Лайтта шун даха, дела йаш я».

Основная мысль данного лирического текста заключается в убеждении, что и Жизнь, и Творчество и Смерть, все в жизни человека должно быть во имя своей Отчизны: «Даже ныне, ставаясь с жизнью, / Клятв священных я не предаю: / Как я песни посвящал Отчизне, / Так и жизнь народу отдаю» – говорится в пятой строфе. Перевод Дж. Яндиева достоверно передает, как форму и идейное содержание стиха, так и его эмоциональный пафос: «Са дог т1ехъара детталуча хана, / Цо ший ц1ена дув хкоачаш бергба. / Иллешца аз массаза Даьхе хестаяьй, / Тахан а цунна вахар д1адала аз ч1оаг1о яьй».

Деятельность Яндиева-переводчика представляет собой особое явление в истории художественного перевода края и России. Анализ переводческой практики Яндиева позволяет говорить не только о культурном вкладе в дело сближения разных народов, взаимному обогащению их культур, но и об актуальности его установок для современной теории и практики художественного перевода.

Джамалдин Яндиев, пришедший в ингушскую литературу в самом разгаре второго литературного этапа, который в истории ингушской литературы исчисляется с 1928 г. по 1956 г., внес неоценимый вклад в развитие национальной литературы, сыграл ведущую роль в поэтическом наследии ингушской литературы.

Яндиев пишет только о том, что только что наболело или радуется. Он, связанный неразрывно со своей страной, печалится и радуется в унисон с ней.

В правдивости и искренности поэта заключается вечная прелесть и очарование его лирической поэзии.

Библиографический список

1. Мальсагов А.У. Пушкин и ингушская литература. *Литературная Ингушетия*. 1998; 4: 94.
2. Мальсагов Д.Д. Яндана'к'ан Джамалда говзаме йоазош (Талантливые переводы Джамалдина Яндиева): Предисловие. *Дж. Яндиев. На'на лоамаш (Родные горы)*: Сборник стихов на инг. яз. «Чеч.-Инг. кн. издат.», 1959.
3. Бекова М.Р., Илиева З.Б. Дж. Яндиев – поэт, переводчик. *Яндиев: классик и современник*. Назрань, ООО «КЕП», 2016: 22 – 27.
4. Виноградов Б.С. В авангарде художественных литератур. *Писатель и правда жизни: сборник литературно-критических статей*. Грозный, 1974: 56 – 72.
5. Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода*. Москва, 1996.
6. Гумилев Н.С. *Переводы стихотворные*. Available at: <https://gumilev.ru/clauses5/>
7. Любимов Н. *Перевод – искусство*. Москва: «Сов. Россия», 1977.
8. Сулаев М.А. Соперник, а не раб! О переводческом искусстве. *Писатель и правда жизни: сборник литературно-критических статей*. Грозный, 1974: 75 – 84.

References

1. Mal'sagov A.U. Pushkin i ingushskaya literatura. *Literaturnaya Ingushetiya*. 1998; 4: 94.
2. Mal'sagov D.D. Yandana'k'an Dzhamalda govzame joazosh (Talantlivye perevody Dzhemaldina Yandieva): Predislovie. *Dzh. Yandiev. Na'na loamash (Rodnye gory)*: Sbornik stihov na ing. yaz. «Chech.-Ing. kn. izdat.», 1959.
3. Bekova M.R., Ilijeva Z.B. Dzh. Yandiev – po'et, perevodchik. *Yandiev: klassik i sovremennik*. Nazran', OOO «KEP», 2016: 22 – 27.
4. Vinogradov B.S. V avangarde hudozhestvennykh literatur. *Pisatel' i pravda zhizni: sbornik literaturno-kriticheskikh statej*. Groznyj, 1974: 56 – 72.
5. Beloruchev R.K. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva, 1996.
6. Gumilev N.S. *Perevody stihotvornye*. Available at: <https://gumilev.ru/clauses5/>
7. Lyubimov N. *Perevod – iskusstvo*. Moskva: «Sov. Rossiya», 1977.
8. Sulayev M.A. Sopernik, a ne rab! O perevodcheskom iskusstve. *Pisatel' i pravda zhizni: sbornik literaturno-kriticheskikh statej*. Groznyj, 1974: 75 – 84.

Статья поступила в редакцию 05.05.18

УДК 811

Pavlova E.B., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Volgograd State University (Volgograd, Russia),*
E-mail: e.b.pavlova@volsu.ru

GENRE ORGANIZATION OF THE RESTAURANT ONLINE DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH LANGUAGE RESTAURANT WEBSITES). Having regard to such discursive parameters as the purpose of communication, content, addresser and addressee factors, communicative strategies, and linguistic features the article considers genre organization of restaurant online discourse on the material of English-language websites of British restaurants. The author identifies the hyper-genre and sub-genre levels. It is shown that the genres of the restaurant's website, the culinary blog of the chef, the site of the affiliated hotel are combined into the hyper-genre level. The following genres are distinguished on the sub-genre level: review of a restaurant critic, guest's e-mail, visitors and restaurant team tweet, chef's and culinary blog author's post, comment, feedback, tweet of chef's culinary blog subscribers. The article concludes the hyper-genre of the restaurant's website is the basic discourse-forming genre. Within its framework other hyper- and sub-genres function ensuring the implementation of communicative strategies and tactics. As peripheral the hyper-genres of the culinary blog and affiliated hotel website are distinguished which are institutionally linked to virtual culinary and tourist discourses, but at the same time meeting the communicative purpose of the restaurant online discourse.

Key words: institutional communication, restaurant online discourse, English language, basic and peripheral hyper-genres, sub-genres, communicative strategies, tactics.

Е.Б. Павлова, канд. филол. наук, ассистент, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: e.b.pavlova@volsu.ru

ЖАНРОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕСТОРАННОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ РЕСТОРАНОВ)

В статье на материале англоязычных сайтов британских ресторанов с учетом таких дискурсивных параметров, как цель коммуникации, содержание, факторы адресата и адресанта, коммуникативные стратегии, лингвостилистические особенности рассматривается жанровая организация ресторанного интернет-дискурса. Автором выделяются гипержанровый и субжанровый уровни. Показано, что гипержанровый уровень образуют жанры сайта ресторана, кулинарного блога шеф-повара, сайта аффилированного отеля. На субжанровом уровне выделяются жанры рецензии ресторанного критика, отзыва, электронного письма гостя ресторана, твита посетителей и команды ресторана; поста шеф-повара, автора кулинарного блога; комментария, отзыва, твита подписчиков кулинарного блога от шеф-повара. В работе делается вывод о том, что в англоязычном ресторанном интернет-дискурсе сайт ресторана является базовым дискурсообразующим гипержанром, в рамках которого функционируют другие гипер- и субжанры, обеспечивающие реализацию коммуникативных стратегий и тактик. В качестве периферийных выделяются гипержанры кулинарного блога и сайта аффилированного отеля, институционально связанные с виртуальными кулинарным и туристическим дискурсами, но при этом отвечающие коммуникативной цели ресторанного интернет-дискурса.

Ключевые слова и фразы: институциональная коммуникация, ресторанный интернет-дискурс, английский язык, базовые и периферийные гипержанры, субжанры, коммуникативные стратегии, тактики.

Понятие речевого жанра, объединяющего социальную и языковую реальность, обосновал, как известно, в своих работах М.М. Бахтин [1]. Данная интерпретация согласуется с мнением ученых о том, что речевой жанр является базовой единицей дискурса [2; 3; 4; 5]. В речевом жанре, созданном по определенной модели, находят отражение такие параметры, как коммуникативная цель, единство событийного содержания, смысловая завершенность, а также институциональная детерминированность коммуникации [6]. В связи с этим возрастает актуальность изуче-

ния жанровой организации различных типов институциональных дискурсов: политического [7], юридического [8], туристического [9], гастрономического [10], ресторанного [11; 12]. Однако некоторые виды институциональных дискурсивных практик еще не получили достаточного освещения с позиций генристики. Так, почти не описана жанровая стратификация ресторанного дискурса, практически отсутствуют работы, в которых охарактеризованы его жанровые особенности [10]. Не изученной областью остается также жанровая организация ресторанной виртуальной коммуни-

кации [13; 14]. Все это обуславливает актуальность предпринятого исследования.

Сложность изучения виртуальных жанров связана с динамической природой интернет-коммуникации, сосуществованием в ее рамках традиционных и принципиально новых жанров, с появлением гибридных и конвергентных жанровых образований, с многоуровневой организацией различных жанровых систем, состоящих из субжанров, жанров, гипержанров [14], а также с наличием «специфической переходной формы межжанровой формы – жанроида» [15, с. 34].

Источником для отбора фактического материала послужили сайты британских ресторанов, предлагающих национальную и европейскую кухни: «Angler», «Corrigan's Mayfair», «Counter Culture», «George's Bar», «Jamie Oliver's Fifteen restaurant London», «Marcus Wareing Restaurants», «Marcus», «Park Terrace», «Sorella», «The Dairy», «The Gilbert Scott», «The Rules», «The Sisters Jordanhill», «The Sisters Kelvingrove», «The Sisters Restaurant», «Tredwells». Обращение прежде всего к жанру сайта ресторана объясняется тем, что данный жанр определяется как базовый для ресторанный интернет-дискурса, представляя собой макрожанровое образование, объединяющее в своем составе несколько жанров. В качестве периферийных жанров выделяются кулинарный блог шеф-повара и сайт аффилированного отеля. Данные жанры являются базовыми для туристического и кулинарного дискурсов, но могут включаться в сферу ресторанной интернет-коммуникации.

Настоящая статья посвящена рассмотрению жанровой организации англоязычного ресторанный интернет-дискурса с учетом параметров цели коммуникации; особенностей содержания; факторов адресата и адресанта; коммуникативных стратегий; лингвостилистических особенностей.

Как известно, ресторанный интернет-дискурс отвечает основной цели ресторанный бизнеса – «создать постоянного гостя» через предоставление полной информации о концепции заведения на сайте, а также в интернет-отзывах и рецензиях экспертов ресторанной индустрии.

Адресат англоязычного ресторанный интернет-дискурса характеризуется признаками многочисленности и анонимности. Объективация адресата осуществляется с помощью жанров отклика, электронного письма, комментария. Данные жанры обеспечивают частичную персонализацию адресата и реализуют цель привлечения постоянного гостя посредством обратной связи с клиентом. Адресант может быть коллективным (команда ресторана) или персонализированным (основатель, члены команды ресторана, ресторанные критики, чьи рецензии размещаются на сайте в разделах *Reviews, Latest News & Reviews*).

Рассмотрим в качестве типового примера сайт лондонского ресторана «The Rules». Стартовая страница сайта содержит гиперссылки субжанров *Reviews, Latest Tweet / Отзывы (Рецензии)*, объективирующих персону адресанта. Переход по гиперссылке *Reviews / Рецензии* открывает подборку авторских рецензий ресторанных критиков, например: Kerry Saretsky «*Why dinner at Rules renewed my faith in English cuisine*» / Почему ужин в ресторане «Rules» возродил мою веру в английскую кухню. В рамках жанра рецензии коммуникативная стратегия создания привлекательного имиджа ресторана реализуется тактикой акцентирования приоритета традиции, качества приготовления классических английских блюд (*The dishes are classics*). На лексическом уровне данная стратегия вербализуется лексикой, номинирующей продукты питания (*fish, cheese, peas, game*) и готовые блюда (*steak, kidney pie, sticky toffee pudding*), лексическими единицами с общим положительным значением (*great, fantastic, stunning*), а также совокупностью грамматических и лексико-грамматических средств, среди которых доминируют прилагательные (*excellent, showy, crunchy, succulent, fresh*), личные местоимения (*I, you*), суперлативы (*oldest*), сравнительные конструкции (*the country is as steeped in history as its tea is steeped in water*).

Отзывы гостей и их электронные письма, объективирующие персонализацию адресата, доступны для просмотра при переходе по гиперссылке *Visitors Letters & Emails / Отзывы посетителей* и Электронные письма. В жанре отзыва в книге посетителей, представляющем собой, как правило, краткий эмоциональный отклик гостя о ресторане, реализуется коммуникативная стратегия создания привлекательного имиджа заведения: *I went to Procopie in Paris, oldest restaurant in Paris..but Rules was far better / Я бывал в ресторане «Procopie» в Париже, самом старом парижском ресторане.. но «Rules» оказался намного лучше. Жанр электронного письма имеет больший по сравнению с жанром*

отклика объем и стандартное начало *From ... to / From ... to info@rules / От: Кому / От Кому info@rules*. Жанр электронного письма включает обстоятельное описание таких стандартных тем, как оценка обслуживания и блюд (положительная или отрицательная), предложения, адресованные менеджеру или команде ресторана в целом, рекомендации о посещении ресторана и т.д. Жанр обеспечивает реализацию стратегии создания привлекательного имиджа ресторана и повышения активности клиента через поддержание обратной связи с гостями. Наличие отрицательных оценок в электронных письмах клиентов способствует реализации тактики повышения статуса клиента, акцентированию ценности его мнения для команды ресторана, что в целом укрепляет положительную репутацию заведения: *From KJ to info@rules... We booked our Anniversary meal with Rules today at 2.15. The service and food were out of this world and I cannot believe the size of the Yorkshire Pudding served with the Beef / Om: KJ Кому: info@rules ... Мы заказали обед в честь празднования юбилея в ресторане «Rules» сегодня в 14.15. Обслуживание и еда были просто бесподобными, и я не могу поверить в реальность существования такого размера Йоркширского пудинга с говядиной; Jc to The Manage... Following a recent visit to your restaurant I feel I have to write to express my disappointment at the service my family and I received. We were seated in a particularly cramped corner of the restaurant, adjacent to the kitchen entrance / Om: Jc Кому: менеджеру... После недавнего посещения вашего ресторана я чувствую, что должен написать вам и выразить свое разочарование от того, как обслужили меня и мою семью. Мы сидели в очень тесном углу ресторана рядом с входом на кухню...; From AD to Rules... Monsieur. Je voudrais evoquer un desagreable probleme qui m'est advenu dans votre restaurant Rules ... Par ailleurs, j'ai ete tres content de mon repas et vous en remercie. / Om: AD Кому: ресторану «Rules»... Сэр. Я хотел бы упомянуть о неприятности, которая произошла со мной в вашем ресторане «Rules»... Кроме того, я был очень доволен едой и благодарю вас; PC to JM.. I had an excellent meal at Rules last week. The food was good, the staff friendly ... But: I am forced to write about the appalling menu design / Om: ПК Кому: JM. Я отлично поел в ресторане «Rules» на прошлой неделе. Еда была хорошей, персонал дружелюбным... Но: я вынужден написать об ужасном дизайне меню; ...But I do hope you will consider my suggestion which I am sure will make life more pleasant for customers and staff ... Но я очень надеюсь, что вы рассмотрите мое предложение, которое, я уверен, пойдет на пользу клиентам и сотрудникам; Many thanks to you and your team. I have within KPMG discussed the excellent dining experience with fellow partners and would not hesitate to recommend Rules as a venue for such an event / Большое спасибо вам и вашей команде. Мы с коллегами по компании КПМГ обсудили отличный ужин. Я без колебаний рекомендовал бы ресторан «Rules» в качестве места для проведения таких мероприятий.*

Гипержанр сайта включает также жанр твита гостей и команды ресторана. Твиты гостей представляют собой короткие эмоциональные записи с положительной оценкой, поддерживающие реализацию стратегии создания привлекательного имиджа заведения: *RT @1dish4theroad: With snow a fallin', I can't think of a better place in London than upstairs at Rules. With a glass of Pedro Ximenez and... / RT @ 1dish4theroad: Когда идет снег, я не могу придумать лучшего места в Лондоне, чем на втором этаже ресторана «Rules». С бокалом «Педро Хименеса» и ... Жанр твита команды ресторана способствует актуализации стратегии повышения активности клиента. В рамках данного жанра адресант кратко информирует о предстоящих событиях, побуждает посетить заведение, обращается к авторам твитов: *Mother's Day on 11th March is fast approaching and we are filling up fast. Book now to avoid disappointment. https://t.co/FjWbVuQR5r / День Матери 11 марта все ближе, а свободных столиков все меньше. Бронируйте сейчас, чтобы избежать разочарования; Join us at Rules to Celebrate National Pie week! Enjoy our traditional Steak & Kidney Pie, our new Hogget Shepherd'... https://t.co/GJ8ki5KoZV / Присоединяйтесь к нам в ресторане «Rules», чтобы отпраздновать Национальную неделю пирога! Наслаждайтесь нашим традиционным Стейком и Пирогом с почками, нашим новым Пастушьим пирогом; @AlexShellum Dear Alex, you can contact us via info@rules.co.uk / @AlexShellum Дорогой Алекс, Вы можете связаться с нами через info@rules.co.uk. Аналогичным образом жанр твита включен, например, в коммуникативное пространство сайтов ресторанов «Fifteen» и «Corrigan's Mayfair»: *FIFTEEN LONDON Join us at Fifteen today for our Chef's daily***

special - Dingley dell pork chop / Присоединяйтесь к нам в ресторане «Fifteen» сегодня и попробуйте блюдо дня от шеф-повара – отбивную из свинины производства Dingley dell; We look forward to welcoming you on Saturdays, starting from 17th March / Мы с нетерпением ждем Вас по субботам, начиная с 17 марта. Команда ресторана «Corrigan's Mayfair» использует жанры твита и краткого сообщения в Инстаграм для привлечения внимания потенциальных гостей с помощью видеоотчетов, сопровождаемых краткими сообщениями о недавних событиях, а также анонсами ближайших мероприятий, например: *Beef was popular last night! 17 ordered for one table at one point. Our Hereford Irish beef is pretty fantastic. #londonfood / Говядина была популярна прошлым вечером! 17 заказов для одного столика в одном ресторане. Наше блюдо Hereford Irish beef просто фантастическое # londonfood; corrigan's_mayfair_it_is_British_Pie_Week_this_week! Chef @mcgeeaidan will be revealing our pie tomorrow. Any guesses? Or any favourites? / Британская неделя пирога на этой неделе! Шеф-повар @mcgeeaidan завтра покажет наши пироги. Есть предпочтения? Или какие-нибудь предпочтения?*

Приведенные выше примеры показывают, что основными языковыми средствами в рассмотренных жанрах являются лексические единицы, номинирующие продукты питания, собственные названия блюд и напитков (Yorkshire Pudding, Steak & Kidney Pie, Hogget Shepherd', Pedro Ximenez), праздников (Mother's Day, National Pie week, British Pie Week). Доминирует эмоционально-экспрессивная и оценочная лексика (out of this world), лексика с общим положительным или отрицательным значением (enjoy, disappointment, popular), в том числе прилагательные, конкретизирующие вкусовые качества блюд (good, excellent, fantastic), детали обстановки, дизайна (better place, cramped, appalling) и уровень обслуживания (friendly). На грамматическом и лексико-грамматическом уровнях активно используются также наречия, личные местоимения, числительные, формы повелительного наклонения глаголов, модальные глаголы, суперлативы, вопросительные, побудительные, сравнительные конструкции.

Таким образом, субжанры отзыва, электронного письма, твита органично включаются в коммуникативное пространство гипержанра сайта, реализуя коммуникативные стратегии создания привлекательного имиджа заведения и повышения активности клиента.

Вместе с тем, будучи макрожанровым образованием, сайт ресторана иерархически объединяет аналогичные гипержанры сайтов аффилированных ресторанов и сходные по структуре гипержанры кулинарных блогов шеф-повара, а также выступает в качестве субжанра по отношению к гипержанру отеля. Такая сложная многоуровневая организация системы жанров представлена в коммуникативном пространстве сайтов ресторанов «Marcus Wareing Restaurants» (объединяет сайты ресторанов «MARCUS», «The Gilbert Scott», «Tredwells»), «The Dairy» (объединяет сайты ресторанов «Counter Culture», «Sorella»), «The Sisters Restaurant» (объединяет сайты ресторанов «The Sisters Jordanhill», «The Sisters Kelvingrove»), «PARK TERRACE» (является частью сайта отеля «South Place Hotel»).

Как уже отмечалось, в гипержанр сайта ресторана может быть включен кулинарный блог шеф-повара, который в свою очередь объединяет такие субжанры, как рецепт, кулинарная демонстрация, пост, комментарий шеф-повара / подписчика сайта. Жанр кулинарного блога прежде всего связан с кулинарным интернет-дискурсом. Однако основанием для его отнесения к ресторанному интернет-дискурсу служат такие параметры, как фактор адресанта и адресата, цели коммуникации. Если автором кулинарного блога является шеф-повар ресторана, желающий привлечь клиентов, а подписчиками – потенциальные гости, то данный жанр можно рассматривать в качестве периферийного гипержанра ресторанного интернет-дискурса. Покажем это на примере блога шеф-повара ресторана «The Sisters Restaurant». Гипержанр блога предполагает указание на персону адресанта – шеф-повара ресторана и автора блога: *Read Jak's Blog; Keep up to date with Jak – Read Blog / Читайте блог Джек; Будьте в курсе с Джек – читайте блог.* Сайт блога открывается обращением автора, приглашающего подписчиков следить за контентом: *Hello*

and welcome to my new web site, here you will find lots of cooking information including recipes, cooking demonstrations dates ... I hope you enjoy your visit, please contact me if you have any questions / Привет и добро пожаловать на мой новый веб-сайт, здесь вы найдете много информации о кулинарии, включая рецепты, даты кулинарных демонстраций ... Надеюсь, вам понравится, пожалуйста, свяжитесь со мной, если у вас будут какие-либо вопросы. В рамках данного гипержанра находят реализацию коммуникативные стратегии формирования привлекательного имиджа ресторана, создания положительного эмоционального настроения и повышения активности клиента за счет таких тактик, как обещание, приглашение, побуждение, совет, выраженных формами изъявительного и повелительного наклонения глаголов, лексическими единицами с положительной семантикой, этикетными формулами.

Результаты рассмотрения жанровой организации англоязычного ресторанного интернет-дискурса нашли отражение в приведенной ниже таблице, которая показывает, что анализируемый дискурс представлен базовыми и периферийными жанрами, имеющими гипержанровую и субжанровую природу. На гипержанровом уровне выделяются такие жанры, как сайт ресторана, кулинарный блог шеф-повара, а также сайт отеля, который включается в коммуникативное пространство сайта ресторана с помощью гиперссылок.

Субжанровый уровень образуют жанры рецензии ресторанного критика, комментария, отзыва, электронного письма гостя ресторана, твиты посетителей и команды ресторана; поста шеф-повара, автора кулинарного блога; комментария, отзыва, твита подписчиков кулинарного блога.

Таблица 1

Классификация жанров англоязычного ресторанного интернет-дискурса

Уровни	Жанры	
	Базовые	Периферийные
Гипержанровый	сайт ресторана / сайт аффилированного ресторана	кулинарный блог шеф-повара ресторана сайт аффилированного отеля
Субжанровый	рецензия ресторанного критика; отзыв гостя; электронное письмо, твит команды ресторана/ гостя	пост шеф-повара / гостя; комментарий шеф-повара / гостя; твит шеф-повара / гостя; рецепт; кулинарная демонстрация;

Подводя итоги, можно заключить, что сайт ресторана, формируя основу институционального виртуального общения, представляет собой дискурсообразующий гипержанр, иерархически объединяющий в своем коммуникативном пространстве различные субжанры, обеспечивающие коммуникацию в рамках заданного социального института. В качестве периферийных гипержанров ресторанного интернет-дискурса следует назвать также блог шеф-повара и сайт аффилированного отеля, которые могут быть включены в сферу ресторанного интернет-дискурса на основе учета дискурсивных параметров коммуникативной цели, фактора адресанта и адресата, а также реализуемых стратегий и тактик.

В рамках выделенных жанров англоязычного ресторанного интернет-дискурса обеспечивается персонализация адресата и адресанта, репрезентация основной цели дискурса, реализация коммуникативных стратегий и тактик совокупностью определенных лингвостилистических средств.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Директ-Медиа, 2007.
2. Арутюнова Н.Д. *Дискурс. Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва: 1998: 136 – 137.
3. Дементьев В.В. *Непрямая коммуникация и её жанры*. Саратов: Издательство Саратов. ун-та, 2000.
4. Карасик В.И. *Языковой круе: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.

5. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва: Гнозис, 2003.
6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 1997. Выпуск 1: 88 – 99.
7. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*: монография. Москва–Волгоград: Перемена, 2000.
8. Палашевская И.В. Жанры юридического дискурса: форматы, сценарии, тексты. *Известия Волгоградского государственного университета*. 2010. № 6 (50): 28 – 32.
9. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки*. 2012; 2: 76 – 82.
10. Косицкая Ф.Л., Зайцева И.Е. Французский гастрономический дискурс и его жанровая палитра. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; 2: 25 – 30.
11. Козько Н.А., Пожидаева Е.В. Современный британский ресторанный дискурс: лингвокультура питания и питья. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012. Том 1; № 4: 166 – 175.
12. Shamne N.L., Pavlova E.B. Institutional, genre and discursive characteristics of British restaurant online discours. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 97. 2017: 214 – 220.
13. Горошко Е.И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области. *Жанры речи*. Выпуск 4. Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 2007: 111 – 127.
14. Горошко Е.И., Жигалина Е.А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное. *Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. 2011; Том 24 (63); № 1; Ч. 1: 105 – 124.
15. Дементьев В.В., Седов К.Ф. *Социопрагматический аспект теории речевых жанров*. Саратов: Издательство Саратов. пед. ин-та, 1998.

References

1. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Direkt-Media, 2007.
2. Arutyunova N.D. Diskurs. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'.* Yazykoznanie. Moskva: 1998: 136 – 137.
3. Dement'ev V.V. *Nepriyatnaya kommunikaciya i ee zhanry*. Saratov: Izdatel'stvo Sarat. un-ta, 2000.
4. Karasik V.I. *Yazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
5. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnozis, 2003.
6. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kolledzh», 1997. Vypusk 1: 88 – 99.
7. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*: monografiya. Moskva-Volgograd: Peremena, 2000.
8. Palashevskaya I.V. Zhanry yuridicheskogo diskursa: formaty, scenarii, teksty. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. № 6 (50): 28 – 32.
9. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki*. 2012; 2: 76 – 82.
10. Kosickaya F.L., Zajceva I.E. Francuzskij gastronomicheskij diskurs i ego zhanrovaya palitra. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2: 25 – 30.
11. Koz'ko N.A., Pozhidaeva E.V. Sovremennij britanskij restorannyj diskurs: lingvokul'tura pitaniya i pitiya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012. Tom 1; № 4: 166 – 175.
12. Shamne N.L., Pavlova E.B. Institutional, genre and discursive characteristics of British restaurant online discours. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 97. 2017: 214 – 220.
13. Goroshko E.I. Teoreticheskij analiz internet-zhanrov: k opisaniyu problemnoj oblasti. *Zhanry rechi*. Vypusk 4. Saratov: Izdatel'stvo GosUNC «Kolledzh», 2007: 111 – 127.
14. Goroshko E.I., Zhigalina E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: ustoyavsheesya i spornoe. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Social'nye kommunikacii»*. 2011; Tom 24 (63); № 1; Ch. 1: 105 – 124.
15. Dement'ev V.V., Sedov K.F. *Sociopragmaticheskij aspekt teorii rechevyh zhanrov*. Saratov: Izdatel'stvo Sarat. ped. in-ta, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.05.18

УДК 812

Podkopaeva A.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English in the Professional Field, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: anna.podkopaeva@gmail.com

Karabulatova I.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Academician RAEN, Russian University of Friendship of Peoples (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru

VERBALIZATION OF THE CONCEPT “HOME/HOUSE” IN THE NOVEL “PRIDE AND PREJUDICE” BY JANE AUSTEN. The article is dedicated to a study of an artistic concept “HOME / HOUSE” on the material of Jane Austen’s novel “Pride and Prejudice”. In the process of the analysis contextual and lexical-semantic methods are used. The features of verbalization of key meanings of the author’s individual picture of the writer’s world are described. The authors conclude that this work is of particular value, since on the one hand, it gives an exceptional example of an ideal English estate, confirming the first value of the base layer of the lexeme “House” – conl. “a house is a detached building occupied by one family”. On the other hand, the researcher becomes clear that none of the houses presented in the book has the so-called “positive emotional component” inherent in the first meaning of the base layer “Home” – conl. “home is love, care, family”.

Key words: artistic concept, concept “HOME / HOUSE”, individual author’s picture of the world, home, humility, boredom, hopelessness.

A.A. Подкопаева, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка в профессиональной сфере, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: anna.podkopaeva@gmail.com

И.С. Карабулатова, д-р филол. наук, проф. каф. иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «НОМЕ/HOUSE» В РОМАНЕ «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» ДЖЕЙН ОСТИН

Статья посвящена исследованию художественного концепта «НОМЕ/HOUSE» на материале романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение». В процессе анализа использованы контекстуальный и лексико-семантический методы. Описаны особенности вербализации ключевых смыслов индивидуально-авторской картины мира писателя. Авторы делают вывод о том, что данное произведение представляет особую ценность, так как с одной стороны, в нем дается исключительный пример идеального английского поместья, подтверждающий первое значение базового слоя лексемы «House» – усл. «дом – отдельно стоящее здание, занимаемое одной семьей». С другой стороны, исследователю становится понятным, что ни один из представленных в книге домов не обладает так называемой «положительной эмоциональной составляющей», присущей первому значению базового слоя «Номе» – усл. «дом – любовь, семья».

Ключевые слова: художественный концепт, концепт «НОМЕ/HOUSE», индивидуально-авторская картина мира, дом, смирение, скука, безнадёжность.

Джейн Остин (1775 – 1817) завоевала всемирную известность как первая выдающаяся английская женщина-писательница. Сексизм и пренебрежительное отношение к женщинам в обществе заставили ее печатать свои произведения анонимно. Ее работы изображали жизнь мелкопоместного дворянства и аристократию, т. е. то общество, в котором жила сама писательница. Роман «Гордость и предубеждение», впервые напечатанный 28 января 1813 года, стал наиболее известным произведением Джейн Остин (Adams, 1982). Повествование идет от третьего лица, т. е. видение пространства осуществляется глазами рассказчика. На наш взгляд, основной пространственной оппозицией, представленной с позиции гендера, является **пространство родного дома и пространство дома будущего мужа** [1].

Жизнь женщины традиционно ограничена социальными законами общества: невозможно получить достойное образование, так как применить полученные знания на практике было негде, потому что женщины не работали; закон передачи имущества был по мужской линии. Женщины полностью зависели от отцов, братьев, мужей. Единственной приемлемой возможностью покинуть отцовский дом – удачно выйти замуж. Это было заветной мечтой большинства молодых девушек (Khachmafova et al, 2017), [2] но также можно было уйти в монастырь или устроиться гувернанткой в богатую семью. Первый вариант считался наиболее предпочтительным. Неоднократно в романах Дж. Остин подчеркивается смертельная скука, бесцельность, монотонность будней девушек. Все разговоры сводились лишь к бытовым формальностям, доходившим до абсурда (Извекова, 2006) [3].

На первый взгляд, ассоциации с родным домом должны быть как минимум положительными. На это указывают базовые лексические значения «Home/House» в ядре концепта, определяющие исключительно позитивные характеристики: родной дом представляет собой тихий уголок, убежище, уют, тепло очага, постоянство, семью, любовь близких (Извекова, 2006а). В данном случае, в отличие от просто постройки в первом концептуальном слое лексемы «House» здесь речь идет об эмоциональной привязанности к месту проживания, характерной значению в первом концептуальном слое лексемы «Home» (Аскольдов, 1997). Но во всей этой идиллии девушки буквально томились в ожидании перемен. Пространство родного дома – это **закрытое и статичное пространство**. Сменив социальный статус, девушка переходила из одного пространства полного подчинения и зависимости отцу, в другое – мужу, а о чувстве любви не было и речи. Неоднократно читатели являются свидетелями разыгрывающихся битв на «рынке женихов» [4].

Лонгбурн, дом главной героини Элизабет Беннет, расположенный в графстве Хартфордшир, принадлежал семье среднего класса небольшого достатка. Дом, пространство которого заполняли чета Беннет и пять дочерей на выданье, описан довольно скромно с небольшим садом вокруг, видимо, похвастать там было нечем. Но, как становится понятно из следующего примера, даже хозяину этого дома мистеру Беннету в нем жилось не совсем уютно. Его единственным укромным местом была библиотека, куда редко заходили остальные члены семьи:

«In his library he had been always sure of leisure and tranquillity; and though prepared, as he told Elizabeth, to meet with folly and conceit in every other room of the house, he was used to be free from them there» (J. Austen)./ Пер.: «В библиотеке он всегда мог найти покой и тишину. И хотя, как мистер Беннет признавался Элизабет, он постоянно был готов столкнуться с проявлениями глупости и самодовольства в любой другой части дома, здесь он привык от них отдыхать» (Дж. Остин).

Коммент.: в данном примере использовано следующее выражение, описывающее атмосферу кабинета мистера Беннета: «leisure and tranquillity» (покой и тишина).

Единственное, что волновало большинство членов семьи, потенциальные женихи, ради которых устраивались званые ужины, и при безрезультатном исходе страшно расстраивали Миссис Беннет, потому что вводили итак небогатую семью в лишние расходы. Вот как описан герой на одном из ужинов в доме мистера Бингли Незерфильде: «...the report which was in general circulation within five minutes after his entrance, of his having ten thousand a year. The gentlemen pronounced him to be a fine figure of a man, the ladies declared he was much handsomer than Mr. Bingley, and he was looked at with great admiration for about half the evening, till his manners gave a disgust which turned the tide of his popularity; for he was discovered to be proud; to be above his company, and above being pleased; and not all his large estate

in Derbyshire could then save him from having a most forbidding, disagreeable countenance, and being unworthy to be compared with his friend». (J. Austen)./ Пер.: «Через пять минут после их прихода всем стало известно, что он владелец имения, приносящего десять тысяч фунтов годового дохода. Джентльмены нашли его достойным представителем мужского пола, дамы объявили, что он гораздо привлекательнее мистера Бингли, и в течение первой половины вечера он вызывал всеобщее восхищение. Однако позднее, из-за его поведения, популярность мистера Дарси быстро пошла на убыль. Стали поговаривать, что он слишком горд, что он перед всеми задирал нос и что ему трудно угодить. И уже все его огромное поместье в Дербишире не могло искупить его неприятной и даже отталкивающей наружности. Разумеется, он не выдерживал никакого сравнения со своим другом» (Дж. Остин).

Коммент.: так, в данном примере дается следующая оценочная характеристика хозяина богатого имения «ten thousand a year» (приносящего десять тысяч фунтов в год). Мы видим, как строилось мнение о человеке до его непосредственного знакомства с обществом, насколько высокое материальное положение и владение богатым именем, землями вызывало всеобщий трепет. Но как только Дарси провел какое-то время в обществе, успев показать свой характер, люди сочли его высокомерным, поэтому в начале романа героиня относилась к нему с предубеждением.

Во всех произведениях Джейн Остин присутствует описание великолепного дома, классического английского поместья с ухоженными землями вокруг, прудом, собственным хозяйством – это **дом-мечта**. Увидев впервые Пемберли, главная героиня меняет свое отрицательное отношение к Дарси и уже теперь по-другому смотрит на его характер и на возможное развитие совместных взаимоотношений. В следующих примерах мы видим описание дома снаружи и внутри, восхищение гостей идеальным пропорциями здания и пейзажем вокруг.

1. *«They gradually ascended for half a mile, and then found themselves at the top of a considerable eminence, where the wood ceased, and the eye was instantly caught by Pemberley House, situated on the opposite side of a valley, into which the road, with some abruptness, wound. It was a large, handsome, stone building, standing well on rising ground, and backed by a ridge of high woody hills; – and in front, a stream of some natural importance was swelled into greater, but without any artificial appearance. Its banks were neither formal, nor falsely adorned. Elizabeth was delighted. She had never seen a place for which nature had done more, or where natural beauty had been so little counteracted by an awkward taste. They were all of them warm in their admiration; and at that moment she felt that to be mistress of Pemberley might be something!»* (J. Austen)./ Пер.: «На протяжении полумили они медленно поднимались и в конце концов внезапно выехали на свободную от леса возвышенность, с которой широко открывался вид на долину с господским домом, стоявшим на ее противоположном краю. Это было величественное каменное здание, удачно расположенное на склоне гряды лесистых холмов. Протекавший в долине полноводный ручей без заметных искусственных сооружений превращался перед домом в более широкий поток, берега которого не казались излишне строгими или чрезмерно ухоженными. Элизабет была в восторге. Никогда еще она не видела места, которое было бы более щедро одарено природой и в котором естественная красота была так мало испорчена недостаточным человеческим вкусом. Все были единодушны в своем восхищении. В этот момент она вполне оценила, что значило бы стать владелицей Пемберли!» (Дж. Остин).

2. *«Every disposition of the ground was good; and she looked on the whole scene – the river, the trees scattered on its banks, and the winding of the valley, as far as she could trace it – with delight. As they passed into other rooms, these objects were taking different positions; but from every window there were beauties to be seen. The rooms were lofty and handsome, and their furniture suitable to the fortune of their proprietor...»* (J. Austen)./Пер.: «Все вокруг радовало глаз, и Элизабет с наслаждением рассматривала пейзаж: реку, разбросанные по берегам деревья и изгибы терпящейся у горизонта долины. Пока они проходили по другим комнатам, ландшафт менялся, но из каждого окна было чем полюбоваться. В комнатах были высокие потолки и богатая обстановка, достойная владельца такого поместья» (Дж. Остин).

3. *«There was certainly at this moment, in Elizabeth's mind, a more gentle sensation towards the original (Darcy) than she had ever*

felt at the height of their acquaintance» (J.Austen)./ «В эту минуту Элизабет явно испытывала к оригиналу портрета (Дарси) более теплое чувство, чем когда-либо на протяжении их знакомства» (Дж. Остин).

Коммент.: в приведенных примерах используются следующие фразы, описывающие дом-мечту Пемберли: «large, handsome, stone building, standing well» (величественное каменное здание, удачно расположенное), «natural beauty» щедро одарено природой, «lofty and handsome... furniture suitable to the fortune of their proprietor» (высокие потолки и богатая обстановка, достойная владельца поместья).

Пространство Пемберли также является **закрытым и статичным** пространством, наполненным различными предметами роскоши. Кажется, что дом утопает в своем превосходстве и великолепии, так как внешне он никого не может оставить равнодушным. Традиции и расположение вещей не меняются поколениями, лишь только в качестве исключения ремонтируется одна из комнат для сестры владельца. Во всем читается распорядок, покой и стабильность. Вот только, несмотря на все, атмосфера в нем кажется пустой и безрадостной. Прежние хозяйки умерли, нынешний владелец приезжает лишь изредка, в основном для решения хозяйственных вопросов. Дому нужна семья, чтобы вдохнуть в него жизнь, чего с нетерпением ждут слуги, все ждут хозяйку, которой в конце романа становится Элизабет.

Пространственное перемещение, которое происходит с главной героиней, воспринимается как наивысшее счастье, которое только и могло с ней произойти. На первый взгляд, два

пространства – пространство отеческого дома и дома мужа противопоставляются. Но, проанализировав объективные характеристики данных пространств, мы приходим к выводу, что они **идентичны** и обладают схожим набором свойств: статичность, замкнутость, подчинение, однообразие, скука. Главная героиня переходит от одного «хозяина» – отца, к другому – мужу (Karabulatova et al, 2015) [4].

Данное произведение представляет особую ценность, так как с одной стороны, в нем дается исключительный пример идеального английского поместья, подтверждающий первое значение базового слоя лексемы «House» – усл. «дом – отдельно стоящее здание, занимаемое одной семьей». С другой стороны, исследователю становится понятным, что ни один из представленных в книге домов не обладает так называемой «положительной эмоциональной составляющей», присущей первому значению базового слоя «Home» – усл. «дом – любовь, забота, семья». **Дом здесь – это скука, быт, суета, заботы, безнадежность, смирение и т.д.** Таким образом, появляется **новая характеристика**, присущая именно художественному концепту «Home/House», не отраженная в словарных толкованиях исследуемой лексемы. Заметим, что признак эмоциональной привязанности к месту проживания прежде всего отличает лексему «Home» от «House». Из вышесказанного следует, что в общественных кругах того времени для англичан наибольшее значение имели внешние признаки дома, а внутренний уют, спокойствие, тепло и любовь близких отодвигались на второй план (Bodenheimer, 1983). Анализ практического материала показал, что лексема «Home» употреблялась в тексте романа 66 раз, «House» – 137 раз.

Библиографический список

1. Джейн Остин. *Собрание сочинений*: в трех томах. Москва, 1988.
2. Khachmafova Z.R., Karabulatova I.S., Serebryakova S.V., Zinkovskaya A.V., Ermakova E.N. The Specifics of an Estimate discourse of gender stereotypes in small forms of Folklore in a Network Discourse of Electronic and Information society at the Beginning of 21st Century // *Pertanika Journal of Social Science & Humanities*, 2017; № 25: 137-150.
3. Извекова А.А. Лексико-тематические характеристики работ г. Остина. *Современная лингвистика: Теория и практика*. Материалы VI межвузовской научно-методической конференции. Часть I. Краснодар, 2006: 85 – 89.
4. Извекова А.А. Лингвокультурный аспект изучения языка произведений Дж. Остина. *Современные тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом университете*: материалы региональной научно-практической конференции. Краснодар, 2006: 68 – 69.
5. Karabulatova I.S., Khachmafova Z.R., Bricheva M.M., Nescheretova M.T. & Bersirova A.K. Linguopragmatic Aspect of "Search for the Ideal" in the Discourse of Female Fiction as a Reflection of Matrimonial-Demographic and Sexual Behavior in Contemporary Russian Society. *Review of European Studies*. 2015; Tom. 7; No 6: 35-45.

References

1. Dzhajn Ostin. *Sobranie sochinenij*: v treh tomah. Moskva, 1988.
2. Khachmafova Z.R., Karabulatova I.S., Serebryakova S.V., Zinkovskaya A.V., Ermakova E.N. The Specifics of an Estimate discourse of gender stereotypes in small forms of Folklore in a Network Discourse of Electronic and Information society at the Beginning of 21st Century // *Pertanika Journal of Social Science & Humanities*, 2017, № 25; 137-150..
3. Izvekova A.A. Leksiko-tematicheskie harakteristiki rabot g. Ostina. *Covremennaya lingvistika: Teoriya i praktika*. Materialy VI mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Chast' I. Krasnodar, 2006: 85 – 89.
4. Izvekova A.A. Lingvokul'turnyj aspekt izucheniya yazyka proizvedenij Dzh. Ostina. *Covremennye tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom universitete*: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2006: 68 – 69.
5. Karabulatova I.S., Khachmafova Z.R., Bricheva M.M., Nescheretova M.T. & Bersirova A.K. Linguopragmatic Aspect of "Search for the Ideal" in the Discourse of Female Fiction as a Reflection of Matrimonial-Demographic and Sexual Behavior in Contemporary Russian Society. *Review of European Studies*. 2015; Tom. 7; No 6: 35-45.

Статья поступила в редакцию 07.06.18

УДК 811.112.2.

Rebrina L.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: Reblora@mail.ru

ONLINE-PETITIONS AS A FORM OF PROTEST COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF ELECTRONIC DEMOCRACY. The results of the linguistic research of online petitions as a relevant form of political online participation of citizens, the analysis of the characteristics of this new genre of protest communication constituting its complex, hybrid character are presented in the article. The author describes positive and negative factors of electronic democracy demonstrating the importance of influence of a new format of interaction of the power and citizens on the modern communicative practices of a protest determined by tendencies of medialization and technological determinism. The phenomenon of political participation from the point of view of its forms, levels of interaction of the parties, types of reaction, conventionality, groups of online participating, motives and features of Internet platforms users behavior is characterized in detail. By results of the analysis the author concludes that the media potential realized within petitions of the personalisation of socially important subjects is rather high; the investigated discursive practices has complex nature (hybridism of discursive characteristics, polyfunctionality, polyintentionality, stylistic syncretism, special dialogism, complex addressant and addressee, a transposition of mass addressee and sender).

Key words: e-democracy, protest communication, political participation, online petition, petition platform, characteristics of a genre.

Л.Н. Ребрина, д-р филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: Reblora@mail.ru

ОНЛАЙН-ПЕТИЦИИ КАК ФОРМА ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ДЕМОКРАТИИ

В статье представлены результаты лингвистического исследования онлайн-петиций как актуальной формы политического онлайн-участия граждан, анализа характеристик данного нового жанра протестной коммуникации, конституирующих ее комплексный, гибридный характер. Автор описывает положительные и отрицательные факторы электронной демократии, свидетельствующие о значимости влияния нового формата взаимодействия власти и граждан на современные коммуникативные практики протеста, определяемые тенденциями медиализации и технологического детерминизма. Подробным образом характеризуется феномен политического участия с точки зрения его форм, уровней взаимодействия сторон, типов реагирования, конвенциональности, групп онлайн-участников, мотивов и особенностей поведения пользователей Интернет-платформ. По результатам анализа автор делает вывод о высоком медийном потенциале реализуемой в рамках петиций персонализации социально значимых тем; о комплексной природе исследуемых дискурсивных практик (гибридность дискурсивных характеристик, полифункциональность, полиинтенциональность, стилистический синкретизм, особый диалогизм, сложный адресант и адресат, транспозиция массового адресата и адресанта).

Ключевые слова: электронная демократия, протестная коммуникация, политическое участие, онлайн-петиция, петиционная платформа, характеристики жанра.

Электронная демократия как новый формат коммуникации между властью и обществом, новая форма общественно-политической активности граждан вызывает неоднозначную оценку, обусловленную, с одной стороны новыми возможностями, которые, однако, с другой стороны могут оборачиваться ее недостатками и новыми рисками.

Исследователи в области социологии и политологии, наиболее активно занимающиеся исследованиями данного феномена, относят к плюсам электронной демократии следующие факторы:

- скорость информационного потока, отсутствие временных и географических границ, мобильность, снижение ресурсных затрат, расширение доступа граждан к информации и практикам политического участия;

- новые практики солидаризации (выполняющие, в том числе, воспитательные функции);

- прозрачность новых практик электронного политического участия; увеличение эффективности обратной связи власти с гражданами;

- представление гражданами собственных интересов на разных уровнях без посредников за счет расширения «демократии непосредственного участия» [Лаврик, 2015];

- расширение ассоциативной, прямой демократии; возможность нового, более мягкого менеджмента конфликтных ситуаций [1].

К рискам и новым проблемам электронной демократии, создающим, в том числе угрозу самой демократии, относят следующие явления и тенденции:

- цифровое неравенство (разделение на ТВ-народ и интернет-народ, парадокс: доступность знания возрастает, но, вместе с этим, увеличивается и разрыв между объемом знаний групп) [2]; формирование неократии, контролирующей источники, каналы, пути поиска, технологии обработки информации; администрирование информирования и новые возможности для усиления контроля со стороны государства [3; 4; 5; 6];

- структура формируемых в сетях социальных сообществ не отражает структуру общества; сообщества быстротечны и изменчивы, отношения в них обретают новые качества (моментность, раздробленность, большая индивидуалистичность, поверхностность) [2]; «спираль молчания» как атрибут проявления общественного мнения [7];

- усугубление кризиса представительной демократии (дефициты партиципации, представительства, включенности, суверенности) [2; 8; 9]; опасность перерождения электронной демократии в «демократию зондажей и изучения мнения» [6];

- распространение практик политического участия с минимальным / без принятия ответственности за решения (феномен кликтивизма / слактивизма / диванного активизма); отвлечение от активных действий в реальности, концентрация неудовольствия в Сети; усиление виртуальности как социального состояния [2; 6; 10]; определенная селективность он-лайн участия Интернет-пользователей (предпочтение необычного, яркого, скандального, игнорирование серьезного);

- необходимость защиты персональных данных, проблемы с идентификацией и аутентификацией граждан, кибер-атаки [3]; технологический детерминизм власти; осложнение отношения «государство – гражданин» отношением «клиент – сервер» [6].

В рамках широкой трактовки под *политическим участием* мы понимаем не только организованные государством, законодательно закрепленные, институционализированные формы, но

и все прямые, непрямые, неконвенциональные формы (с разной степенью организации) с целью повлиять на власть, ее решения и действия [2].

Среди выделяемых *уровней взаимодействия власти и граждан* (по убыванию степени участия: 1) партиципация; 2) учет мнения граждан; 3) запрос властью информации о потребностях граждан; 4) информирование граждан; 5) убеждение граждан в безопасности, необходимости, выгоды решения власти; 6) манипулирование позициями граждан; 7) игнорирование мнение населения [11]) исследуемая форма протестной коммуникации – петиция – может быть отнесена к уровню партиципации с разной степенью действительности в зависимости от статуса петиционной платформы.

Петиция рассматривается нами как мобилизационная, конвенциональная форма политического участия, по форме реагирования – как активный конструктивный протест (по комбинации параметров «степень активности населения по изменению ситуации» и «степень адекватности, полноты осознания ситуации») [6; 11]. Вслед за Норбертом Керстингом мы выделяем 4 группы онлай-форм политического участия (представительские формы; формы прямой демократии; делиберативные формы; демонстративные формы) и относим онлайн-петиции к формам прямой демократии [12].

Пользователи петиционных платформ различаются по своему поведению и мотивам (*новые лоббисты* (neue Lobbyisten) – интересуются определенной темой и используют платформу как инструмент партиципации; *активисты хитов* (Hit-and-Run Aktivisten) – краткосрочный интерес к платформе, внимание к определенным темам; *потребители активизма* (Aktivismus-Konsumenten) – интерес к разным темам, отсутствие длительного интереса к определенной тематике, акцент делается на демонстрации участия; *стейкхолдеры* (Stakeholder) – классические подписанты, интересующиеся одной темой, например, связанной с областью их компетенции или личным интересом, стремящиеся использовать петиции для коммуникации с властью [13]).

По затрачиваемым ресурсам и интенсивности участия онлайн-участники могут быть также отнесены к разным группам партиципационной пирамиды, от пассивных пользователей, «кликтивистов» до самых активных участников, создающих свои протестные инициативы [2; 14].

Материалом исследования послужили петиции, размещенные на немецкоязычной платформе для региональных и федеральных гражданских инициатив, петиций и кампаний openPetition (<https://www.openpetition.de>), насчитывающей 4.710.704 участников, обеспечивающей мультиопциональный поиск (по статусу петиции – активные, новые, истекающие по сроку, в обработке, законченные после диалога с инициатором петиции по его инициативе, отвергнутые платформой, успешные, не достигшие цели; по уровню адресации – район, община, город, объединение общин, административный округ, федеральная земля, государство, ЕС; по источнику – поданные на данной или других платформах; по темам – широкий спектр политических, экономических, общественных тем).

Каждая петиция снабжена следующей информацией, оформлено отдельными рубриками: 1) дебаты по поводу петиции (аргументы за и против, высказываемые пользователями платформы, обоснование, почему они подписывают / не подписывают петиции); 2) новости (дальнейшая судьба петиции,

изменения в тексте петиции, общественный резонанс, реакция властей, благодарность инициатора петиции); 3) комментарии пользователей платформы; 4) подписанты (имена подписавших с распределением по странам, регионам, с маркировкой участников из кворумного региона и неаутентифицированных подписантов); 5) вопросы инициатору петиции; 6) статистика и карты (карта с распределением подписантов по месту жительства с соответствующими таблицами по федеральным землям, округам и другим административным единицам; график соотношения кворума и количества подписей; количество подписей по дням в последние две недели; диаграмма актуальности петиции для подписантов с указанием числа затронутых проблемой лично, через знакомых, потенциально, в будущем, не затронутых, чувствующих ответственность, интересующихся темой; диаграмма активности позиции подписантов с указанием количества готовых организовать или участвовать в совместных акциях, убедить других, распространять петицию он-лайн, желающих следить за новостями по данной петиции, не считающих данную инициативу безотлагательной, срочной); 7) репост-рекомендация.

Распределение тематики петиций на платформе openPetition отражает сферы наиболее интенсивного политического участия, проблемные области, наиболее волнующие активную часть общества, иницирующую петиции (см. таблица 1). Наибольшее количество петиций относится к таким сферам как образование, транспорт, социальная сфера, культура, охрана животных, охрана окружающей среды, спорт.

Таблица 1

Тематика петиций на openPetition

тематика	%	петиций шт.
Bauen (строительство)	4,50	420
Bildung (образование)	10,60	1012
Bürgerrechte (права граждан)	5,80	542
Datenschutz (защита данных)	0,16	15
Energie (энергетика)	1,15	108
Familie (семья)	4,10	386
Gesundheit (здоровье)	4,60	437
Internet (интернет)	1,90	177
Kultur (культура)	7,60	720
Landwirtschaft (сельское хозяйство)	0,34	32
Medien (СМИ)	3,80	361
Migration (миграция)	1,30	122
Minderheitenschutz (права меньшинств)	1,90	176
Sicherheit (безопасность)	3,00	286
Soziales (социальная сфера)	9,30	873
Sport (спорт)	6,10	572
Steuern (налоги)	1,70	158
Tierschutz (охрана животных)	6,70	628
Umwelt (охрана окружающей среды)	6,10	570
Verbraucherschutz (защита потребителей)	1,30	122
Verkehr (транспорт)	9,40	881
Verwaltung (управление, администрация)	1,80	167
Wirtschaft (экономика)	2,00	192
Wissenschaft (наука)	0,85	73
Außenpolitik (внешняя политика)	2,70	257
Wohnen (жилье)	1,30	126
итого	100,00	9413

Выполненный анализ свидетельствует о комплексной природе исследуемого жанра протестной коммуникации.

Исследуемые тексты характеризуются полифункциональностью, сочетая в себе черты директивных, информационно-оценочных, агитационно-пропагандистских жанров:

- коммуникативные цели автора – выражение гражданской позиции, проблематизация / привлечение внимания к ситуации, солидаризация, получение поддержки сообщества, формирование отношения группы и официального адресата-власти к конкретной ситуации; предложение решения проблемы и побуждение адресата-власти к конкретному действию;

- использование широкого спектра языковых средств с императивной семантикой – перформативные конструкции (*Wir fordern den Senat der Freien und Hansestadt Hamburg auf (1), Wir plädieren für die Umsetzung des Kindergartens im Neubaugebiet Gänsäcker II (7)*), побудительные предложения (*Bitte unterschreiben Sie diese Petition; Bitte helfen Sie Pastor Youcef Nadarkhan! (2, 3)*), модальные конструкции и модальные глаголы (*es ist ein deutliches Zeichen zu setzen, um die Verfolgung der LGBT-Community und die Menschenrechtsverletzungen in Russland zu beenden (1); Die Dinscheder Ruhrbrücke ... ist baufällig und muss erneuert werden (4)*);

- широкое использование языковых единиц с оценочной семантикой (*menschenverachtend, schädlich, verzerrt, drastisch, gequält (1), vernachlässigt, heftig (2), verrückt (3)* и мн. др.);

- призывающая речь, обращенная к массовой аудитории, аргументация, выстраиваемая на ценностях, потребностях и интересах массового адресата – потенциальных подписантов, активное использование психологической аргументации, наличие разных, в том числе, косвенных, формул согласия (например, риторических вопросов – *Sind wir nicht alle Menschen? Haben wir nicht alle ein freies Leben verdient? Sollten wir uns nicht verpflichtet fühlen, den Schwächeren zu helfen?! (5)*); четкое формулирование позиции и предложения по решению проблемы; манипулирование фактами, использование внушения и эмоционального воздействия, что довольно типично для пропаганды (представленные отвергнутые платформой петиции сопровождаются объяснением причины снятия петиции, среди которых частотными причинами являются: «subjektiv urteilen», eine sachliche und begründete Kritik an öffentlichen Personen oder Gruppen in Bezug auf ihre öffentliche Tätigkeit ist zulässig»; «Petitionen mit falschen Tatsachenbehauptungen bzw. Tatsachenbehauptungen ohne geeignete Quellenangaben»; «Beleidigende, herabwürdigende und diskriminierende Petitionen werden beendet und gesperrt» – субъективность суждений без обоснованной, подтвержденной данными критики; предоставление неверных фактов без указания на источник информации, дискриминирующее, унижающее содержание); лозунговый характер заголовков (*Rückkehrhilfe für Vietnamesen verstetigen! (2), BEHELFSBRÜCKE für Oeventrop! (4), Musikverein vom Zentralcafé: Keine Sperrzeit für Kultur! (6)* и т.д.);

- реализация воспитательной функции посредством формирования ценностей и позиции граждан (для указанных целей часто используется оппозиция ценностных концептов, отсылающих к ценностям и антиценностям социума: например, *konstruktiven Dialog, Vernunft, Friedfertigkeit, Freundschaft, friedliches Miteinander, Frieden, Wiedervereinigung, friedliches Europa* – конструктивный диалог, разум, миролюбие, дружба, мирное сосуществование, мир, воссоединение, мирная Европа « *Schuld, Krieg, Isolation, Konflikt, Kriegsgefahr, kalter Krieg* – вина, война, изоляция, конфликт, опасность войны, холодная война (9)).

Исследуемый жанр протестной коммуникации характеризуется дискурсивной гибридность – сочетание характеристик политического, публицистического, делового дискурсов, интернет-дискурса (выделяемых по референтному, субъектному, инструментальному признакам), что находит отражение, в том числе, и в синкретической стилистической организации, указывающей на связь онлайн-петиций с публицистическими жанрами, например, открытыми письмами протеста / в защиту и жанрами деловой коммуникации, например, прошение, ходатайство [см. 15] (дифференциальными признаками, на наш взгляд, при этом выступают – категоричность, наличие отрицательной оценки, обоснование конкретного требования):

- *отсутствие у адресанта полномочий* для решения проблемы;

- *обращение к субъекту власти с требованием / просьбой*, сопровождающееся сообщением фактов и мнения;

- *обращение к массовому адресату* для привлечения сторонников, формирования общественного мнения;

- общественно-значимый повод; совмещение персонального и социального в образе автора;
- комбинация разнородных аргументов (фактическая, логическая, этическая, эмоциональная аргументация);
- комбинация апеллятивной, информативной, контактной функций и функции самовыражения;
- комбинация признаков деловой и разговорной речи;
- композиционная целостность / воспроизводимая текстовая модель – компоненты: а) адресация (обращение к субъекту власти – часто, характерно для деловой коммуникации – *An die Abgeordneten des Deutschen Bundestages Platz der Republik 10557 Berlin*; к массовому адресату – *Sehr geehrte Damen und Herren, wir bitten Sie um Ihren Einsatz für ...* (3)), б) основное содержание (проблема, оценка – как средство воздействия, требование (цель автора) – *Wir fordern den Senat ... auf ...* (1), *Diese Petition soll aufrufen, endlich für Veränderungen im Schulsystem zu kämpfen* (8), в) его обоснование / аргументация – *Begründung*), г) заключительная формула – например, *Unterstützen Sie uns mit Ihrer Unterschrift* (7), *Gib deine Stimme für die sofortige Beseitigung der Missstände in den Schulen! Soll sich etwas am Schulsystem ändern, dann wartet nicht auf Andere: Unterzeichnet diese Petition!* (8), д) подпись и указание даты – *Im Namen aller Unterzeichner/innen ...* (во всех петициях)).

Анализируемый жанр отличается сложным адресантом и адресатом, что сопряжено с особым диалогизмом / двувекторной адресацией (обращение, во-первых, к массовому адресату / потенциальным подписантам, во-вторых, к целевому адресату / власти, ответственной за решение) и с ориентированностью на ответное действие адресата. Массовый адресат после подписания петиции трансформируется в группового / массового адресанта. Особенности аргументации, отбор языковых средств детерминируются сочетанием / превалированием одного из векторов адресации и соответствующей установки (заручиться поддержкой сообщества / убедить власть), что определяет преобладание черт публицистических жанров / жанров деловой коммуникации.

У каждой петиции есть персональный адресант, инициировавший, создавший петицию.

«Я-персональное» может быть представлено в тексте петиции по-разному:

а) в форме полноценного представления: *Mein Name ist Dr. Wilfried Benner. Ich bin der „offizielle“ Petent dieser Petition. Ich bin deutscher Staatsbürger und stamme aus Wendlingen bei Stuttgart. Zur Zeit lebe ich in der Schweiz in einem kleinen Dorf namens Boppelsen bei Zürich. ... In dieser Angelegenheit sehe ich mich jedoch als „Zornbürger“ um der politischen Vernunft und der Friedfertigkeit in diesem Konflikt dienstbar zur Seite zu stehen ... Bei dieser Petition werde ich durch Irmi Wette aus Konstanz-Dingelsdorf unterstützt. Uns verbindet seit vielen Jahren eine tiefe Freundschaft und wir teilen insbesondere unsere politischen Überzeugungen für ein friedliches Europa. ...* (9);

б) индивидуальной подписи: *Initiatoren: Thomas Gehring, MdL (Sprecher für Bildungspolitik der Grünen im Bayerischen Landtag) und Eike Hallitzky (Landesvorsitzender der bayerischen Grünen)* (11); *Ich freue mich über jede Unterstützung und würde mich freuen, wenn Du die Petition mit Deinen Freunden teilen würdest!* (13);

в) презентацией собственной индивидуальной позиции или мотивов, при которой используется личное местоимение 1 единственного числа 1 лица и / или соответствующее притяжательное местоимение: *Ich sehe täglich die grausamsten Bilder in Facebook, sehe die Opfer der Israelis; Ich fordere die Politik auf...* (5); *Ich bin selbst noch Schüler und erlebe jeden Tag am eigenen Leibe, wie ich mich teilweise in der Schule langweile, da mich manche Fächer einfach schlichtweg nicht interessieren und diese auch nie eine Rolle in meinem späteren Berufsleben spielen werden. Zudem bin ich der Meinung, dass auch mehr lebensnahe Themen unterrichtet werden sollen. Nun hat mich interessiert, welcher Meinung eigentlich andere Schüler und Bürger sind, und habe deswegen eine Umfrage erstellt. Dies war dann endgültig der Anstoß für mich, eine Petition für ein zeitgemäßes Schulsystem ins Leben zu rufen. Ich fände es echt sehr schade, wenn ein Land wie Deutschland, das sehr gute Möglichkeiten zur Bildung bietet, weiter dabei zuseht, wie sich die Schüler während des Unterrichts teilweise langweilen und die Freude am Lernen verlieren* (13);

г) в приемах идентификации себя и массового адресата, апелляции к индивидуальному опыту адресата, сокращающих дистанцию и стимулирующих разделение позиции: *Während*

dieses Thema ganze Länder beschäftigt, sterben Menschen. Menschen wie du und ich. Menschen, die unschuldig sind. (5).

«Я-социальное» персонального адресанта может получать выражение в конструкциях с модальными глаголами, в которых субъектом выступает объект, о котором выносятся суждения, в пассивных конструкциях с инфинитивом, в безличных конструкциях: *Die Geografie muss Teil des Fächerkanons der Berliner Schule bleiben!*; *Die Einführung des Faches Politik darf nicht auf Kosten des Faches Geografie erfolgen!* (10); *Schüler sollen ihre Pflichtfächer nach einigen Jahren selbst festlegen dürfen, um ihre Interessen und Stärken selbst fördern zu können; Um die Punkte verwirklichen zu können, muss ein einheitliches deutsches Schulsystem geschaffen werden; Schule sollte wieder das sein, zu was es ursprünglich gedacht war, ein Ort an dem mit Freude gelehrt und gelernt wird* (13); *Es scheint schon nach Eintritt in das Schulleben fast unmöglich einen individuellen und schülerorientierten Weg zur Bildungsübermittlung zu gestalten* (14).

Персональный адресант может в тексте петиции эксплицитно идентифицировать себя с группой единомышленников, выступать от их лица, как их представитель; адресант представляется как коллективный, получая выражение посредством использования личного местоимения 1 лица множественного числа, посредством уточнения членов группы: *Das uns dies aus reinen «Kostenerwägungsgründen» zugemutet werden soll, akzeptieren wir definitiv nicht!!! Wir OEVENTROPER fordern deshalb mit Nachdruck die Errichtung einer einspurigen BEHELFSBRÜCKE während der Bauzeit!!!* (4); *Wir fordern, dass die Finanzierung des Reintegrationsprogramms verlängert wird ...* (2); *Wir als Interessenvertreter des Faches fordern eine verantwortungsvolle Entscheidung zu Gunsten der Schulgeografie.* (10); *Wir – die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Schulen und die Kommunen – brauchen jetzt Klarheit über die Zukunft des bayerischen Gymnasiums. Lasst uns gemeinsam für ein neunjähriges Gymnasium eintreten!* (11).

Как было отмечено выше, адресат петиции является сложным. Один из адресатов – потенциальные подписанты, единомышленники, все пользователи петиционной платформы. Автор петиции предполагает наличие у него тех же взглядов, ценностей и мотивов. Образ адресата получает регулярное отражение в заключительной фазе петиции, в призывах подписать ее: *Deshalb bitten wir Sie um Unterstützung unserer Petition: Die Zeit ist reif. Treten Sie jetzt ein für ein reformiertes neunjähriges Gymnasium in Bayern!* (11); *Wenn euch das geistige und körperliche Wohl eurer Kinder am Herzen liegt, dann: Unterzeichnet diese Petition! Wenn sich für unserer Kinder, Bildung nachhaltig verbessern soll dann tut etwas: Unterzeichnet diese Petition!* (14).

После подписания петиции подписанты превращаются в ее соавторов, со-адресантов, поскольку дальше петиция будет действовать «от их имени». Данная трансформация, новый статус подписантов находит отражение в:

а) комментариях, где со-адресанты объясняют свои мотивы: *Johanna Karpenstein (Berlin). 16.11.2016 20:53 Uhr – Die Arbeit ist sehr wichtig für den Betroffenen Personenskreis!*; *Ingo Birkholz (Berlin). 23.11.2016 18:39 Uhr – Weil es dabei um Taten geht, Worte gibt es reichlich* (2);

б) в аргументах «3А» в дебатах по поводу петиции (самопрезентация посредством представления рефлексии отдельным подписантом): *Ich finde es schlimm, dass dieser Mann und vielleicht auch viele andere, umgebracht werden soll. Es darf nicht sein, dass Menschenrechte unterdrückt werden (Zivilisation); Ich finde es schlimm, dass dieser Mann und vielleicht auch viele andere, umgebracht werden soll. Es darf nicht sein, dass Menschenrechte unterdrückt werden (Menschenrechte)* (3);

в) в разнообразной статистике по данной петиции (территориальная карта подписантов, график соотношения кворума и подписей; диаграмма актуальности петиции для подписантов; диаграмма активности позиции подписантов).

Автор петиции берет на себя функцию модератора в информационном пространстве в рамках выстраивания коммуникации между политической властью и гражданами, обратной связи от граждан к власти [15]. Как уже было упомянуто выше, самопрезентация автора может осуществляться при преобладании публицистического или официально-делового варианта стилистической организации петиции. При этом сами темы-поводы также характеризуют адресанта, отражают социальную доминанту в его дискурсивном поведении.

Идентичность адресанта и адресата задается через принадлежность к сообществу, группе единомышленников. Ряд иссле-

дователей говорит в данном случае об особом типе солидарности, интернет-солидарности [16; 17].

Целевым адресатом петиции является определенный субъект власти на разных уровнях (Ortsteil/Bezirk, Gemeinde/Stadt, Gemeindeverband/Amt, Landkreis, Regierungsbezirk, Bundesland, Staat, Europäische Union), который эксплицируется:

а) при указании адресации в шапке письма: *An: Abgeordnete des Bundestags (3); An: Erster Bürgermeister Olaf Scholz (1);*

б) в основной части письма, где выражается цель петиции, требование: *Wir fordern den Senat der Freien und Hansestadt Hamburg auf, die bestehende Städtepartnerschaft zwischen Hamburg und St. Petersburg auszusetzen (1).* Презентация целевого адресата в основной части письма часто сопровождается персонафикацией институтов власти и отрицательной оценкой их деятельности, критикой, что способствует объединению адресанта и массового адресата (даже при наличии поколенческих различий): *Wir bitten den Hessischen Landtag und das Kultusministerium: Geben sie unseren behinderten Kindern, den sozial Schwächsten, die Zeit ihren Beruf, den sie in der Regel den Rest ihres Lebens ausführen, in Ruhe auszuwählen. Machen sie nicht wieder den Fehler, Kinder durch Verkürzung der Schulzeit (G8) aus finanziellen Gründen zu benachteiligen! ... Dies steht absolut im Widerspruch, diesen Kindern aus finanziellen Gründen auch noch Zeit für ihre Entwicklung zu stehlen – hier wird mal wieder an der*

falschen Stelle gespart (12); Wir, die Eltern und die Schulen, geben unseren Kindern die Zeit, die sie brauchen, Tag für Tag. Es wäre schön, wenn auch das Kultusministerium und der Hessische Landtag diesen Kindern diese Zeit zugestehen würde. (12).

Интуитивная персонализация тем в петициях (авторство, подписанты, динамика поддержки) делают петиции средством электронной демократии, электронного правительства с высоким медийным потенциалом [13]. В связи с этим петициям, в особенности, получившим массовую поддержку (Masse-, Sammelpetitionen) приписывается плебисцитная функция [18].

Комплексная природа исследуемых дискурсивных практик (гибридность дискурсивных характеристик, полифункциональность, полиинтенциональность, стилистический синкретизм, особый диалогизм, сложный адресант и адресат как отражение транспозиции массового адресата и адресанта) обуславливает целесообразность полипарадигмального, интегративного подхода к их изучению. Перспективы исследования видятся в определении релевантных стратегий и тактик воздействия, средств и способов дискурсивного конструирования идентичности участников, изучении функционирующих метафор как маркеров кризисного мышления и установлении универсальных и лингвоэтноспецифических характеристик практик политического участия граждан в условиях электронной демократии с учетом разных социокультурных контекстов.

Список источников практического материала

1. Senat der Hansestadt Hamburg: Aussetzung der Städtepartnerschaft mit St. Petersburg – <https://www.openpetition.de/petition/online/senat-der-hansestadt-hamburg-aussetzung-der-staedtepartnerschaft-mit-st-petersburg>
2. Rückkehrhilfe für Vietnamesen verstetigen! – <https://www.openpetition.de/petition/online/rueckkehrhilfe-fuer-vietnamesen-verstetigen>
3. Freiheit für iranischen Pastor Youcef Nadarkhani – <https://www.openpetition.de/petition/online/freiheit-fuer-iranischen-pastor-youcef-nadarkhani>
4. BEHELFSBRÜCKE für Oeventrop! – <https://www.openpetition.de/petition/online/behelfsbruecke-fuer-oeventrop>
5. Öffnet eure Augen, statt um Burkas, kümmert euch um Palästina! – <https://www.openpetition.de/petition/online/politik-oeffnet-eure-augen-statt-um-burkas-kuemmert-euch-um-palaestina>
6. Musikverein vom Zentralcafé: Keine Sperrzeit für Kultur! – <https://www.openpetition.de/petition/online/musikverein-vom-zentralcafe-keine-sperrzeit-fuer-kultur>
7. Für den richtigen Standort unseres Kindergartens in Waldenbuch! – <https://www.openpetition.de/petition/online/fuer-den-richtigen-standort-unseres-kindergartens-in-waldenbuch>
8. Wann macht ihr endlich eine Schulreform? – <https://www.openpetition.de/petition/online/macht-endlich-eine-schulreform>
9. Appell: Wieder Krieg in Europa? Nicht in unserem Namen! – <https://www.openpetition.de/petition/online/appell-wieder-krieg-in-europa-nicht-in-unserem-namen>
10. Die Geografie darf nicht aus dem Fächerkanon der Berliner Schule verschwinden! – <https://www.openpetition.de/petition/online/die-geografie-darf-nicht-aus-dem-faecherkanon-der-berliner-schule-verschwinden>
11. Die Zeit ist reif. Jetzt für ein neunjähriges Gymnasium entscheiden! – <https://www.openpetition.de/petition/online/die-zeit-ist-reif-jetzt-fuer-ein-neunjaehriges-gymnasium-entscheiden>
12. Stopp: Benachteiligung behinderter Kinder durch das Kultusministerium – <https://www.openpetition.de/petition/online/benachteiligung-behinderter-kinder-durch-das-kultusministerium>
13. Ein zeitgemäßes Schulsystem für unsere Zukunft! – <https://www.openpetition.de/petition/online/ein-zeitgemaesses-innovatives-schulsystem>
14. Wann macht ihr endlich eine Schulreform? – <https://www.openpetition.de/petition/online/macht-endlich-eine-schulreform>

Библиографический список

1. Bauer H. Modernisierung des Petitionsrechts in Deutschland und Europa: öffentliche Petition – europäische Bürgerinitiative – Ombudsman-Institutionen. *Четвертая неделя немецкого права с участием юридического факультета Потсдамского университета*. Москва, 2015 г., Москва, 2016: 35 – 68.
2. Mülling E. *Digitale Demokratie als neue Machtform des Bürgers? Bürgerbeteiligung zwischen Regierungskunst und Basisaktivierung: Ergebnisse eines Forschungsseminars*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/280012462_Digitale_Demokratie_als_neue_Machtform_des_Burgers.
3. Лаврик Н.В. Электронная демократия: проблемы и перспективы развития в России. *Вестник ЗабГУ*. 2015; № 01 (116): 80 – 88.
4. Мовсесян А. Современные тенденции становления информационного общества в мировой экономике и России. *Общество и экономика*. 2001; 6: 41.
5. Бард А., Зодерквист Я. *Немократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма*. Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
6. Белинис Л. Электронная демократия: политика в условиях глобальной коммуникации. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2003; Том VI, № 4: 67 – 81.
7. Noelle-Neumann E. The Theory of Public Opinion: The Concept of the Spiral of Silence. J.A. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook*. 1991; 14: 256 – 287.
8. Merkel W. *Direkte Demokratie. Referenden aus demokratietheoretischer und sozialdemokratischer Sicht. Reihe Internationale Politikanalyse*. Berlin, 2014.
9. Decker F., Lewandowsky M., Solar M. *Demokratie ohne Wähler? Neue Herausforderungen der politischen Partizipation*. Bonn, 2013.
10. Postmes T. Collective Action in the Age of the Internet Mass Communication and Online Mobilization. *Social Science Computer Review*. 2002; Vol. 20, No. 3: 290 – 301.
11. Келасьев О.В., Казаков С.В., Лейес А.Ю. Специфика коммуникации власти и населения в контексте массового публичного протеста. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2006; Том IX, № 1 (34): 103 – 122.
12. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. Voss K. (Hrsg.), *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden, 2014; 53 – 87.
13. Jungherr A., Jürgens P. E-Petitionen in Deutschland: Zwischen niedrigschwelligem Partizipationsangebot und quasi-plebiszitärer Nutzung. *Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl)*. 2011; Heft 1: 521 – 534.
14. Baringhorst S. Internet und Protest. Zum Wandel von Organisationsformen und Handlungsrepertoires – Ein Überblick. Voss K. (Hrsg.) *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden, 2014; 89 – 113.
15. Курьянович А.В. Полипарадигмальность жанра в зеркале предпочтений современной лингвистики (из опыта анализа online-петиций как особой разновидности эпистолярных текстов). *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2016; 2(30): 150 – 159.
16. Ксенофонтова И.В. *Интернет-солидарность: методологические основания подхода и практика изучения*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2014.

17. Степанова Н.Б. Онлайн-петиция как новый жанр интернет-коммуникации. Язык в различных сферах коммуникации. *Материалы II Международной научной конференции*, 2016, Чита: Забайкальский государственный университет, 2016: 138 – 141.
18. Motzkau M. Rückschlag für das Zukunftsmodell. *Stern.de*. 28.10.2010. Available at: <http://www.stern.de/politik/deutschland/online-petition-zu-atomkraftueckschlag-fuer-das-zukunftsmodell-1617744.html>

References

1. Bauer H. Modernisierung des Petitionsrechts in Deutschland und Europa: öffentliche Petition – europäische Bürgerinitiative – Ombudsman-Institutionen. *Chetvertaya nedelya nemeckogo prava s uchastiem yuridicheskogo fakul'teta Potsdamskogo universiteta*. Moskva, 2015 g., Moskva, 2016: 35 – 68.
2. Mülling E. *Digitale Demokratie als neue Machtform des Bürgers? Bürgerbeteiligung zwischen Regierungskunst und Basisaktivierung: Ergebnisse eines Forschungsseminars*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/280012462_Digitale_Demokratie_als_neue_Machtform_des_Burgers
3. Lavrik N.V. Elektronnaya demokratiya: problemy i perspektivy razvitiya v Rossii. *Vestnik ZabGU*. 2015; № 01 (116): 80 – 88.
4. Movsesyan A. Sovremennye tendencii stanovlenii informacionnogo obschestva v mirovoj `ekonomike i Rossii. *Obschestvo i `ekonomika*. 2001; 6: 41.
5. Bard A., Zoderkvist Ya. *Netokratiya. Novaya pravayaschaya `elita i zhizn' posle kapitalizma*. Sankt-Peterburg: Stokgol'mskaya shkola `ekonomiki v Sankt-Peterburge, 2004.
6. Belinis L. Elektronnaya demokratiya: politika v usloviyah global'noj kommunikacii. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2003; Tom: VI, № 4: 67 – 81.
7. Noelle-Neumann E. The Theory of Public Opinion: The Concept of the Spiral of Silence. J.A. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook*. 1991; 14: 256 – 287.
8. Merkel W. *Direkte Demokratie. Referenden aus demokratietheoretischer und sozialdemokratischer Sicht. Reihe Internationale Politikanalyse*. Berlin, 2014.
9. Decker F., Lewandowsky M., Solar M. *Demokratie ohne Wähler? Neue Herausforderungen der politischen Partizipation*. Bonn, 2013.
10. Postmes T. Collective Action in the Age of the Internet Mass Communication and Online Mobilization. *Social Science Computer Review*. 2002; Vol. 20, No. 3: 290 – 301.
11. Kelas'ev O.V., Kazakov S.V., Lejes A.Yu. Specifika kommunikacii vlasti i naseleniya v kontekste massovogo publicnogo protesta. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2006; Tom IX, № 1 (34): 103 – 122.
12. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. Voss K. (Hrsg.), *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden, 2014; 53 – 87.
13. Jungherr A., Jürgens P. E-Petitionen in Deutschland: Zwischen niedrigschwelligem Partizipationsangebot und quasi-plebiszitärer Nutzung. *Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl)*. 2011; Heft 1: 521 – 534.
14. Baringhorst S. Internet und Protest. Zum Wandel von Organisationsformen und Handlungsrepertoires – Ein Überblick. Voss K. (Hrsg.) *Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden, 2014; 89 – 113.
15. Kur'yanyov A.V. Poliparadigmal'nost' zhanra v zerkale predpochtenij sovremennoj lingvistiki (iz opyta analiza online-peticij kak o soboj raznovidnosti `epistolarnykh tekstov). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 2(30): 150 – 159.
16. Ksenofontova I.V. *Internet-solidarnost': metodologicheskie osnovaniya podhoda i praktika izucheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2014.
17. Stepanova N.B. Onlajn-peticiya kak novyj zhanr internet-kommunikacii. Yazyk v razlichnykh sferah kommunikacii. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 2016, Chita: Zabajkalskij gosudarstvennyj universitet, 2016: 138 – 141.
18. Motzkau M. Rückschlag für das Zukunftsmodell. *Stern.de*. 28.10.2010. Available at: <http://www.stern.de/politik/deutschland/online-petition-zu-atomkraftueckschlag-fuer-das-zukunftsmodell-1617744.html>

Статья поступила в редакцию 12.05.18

УДК 821.161.1

Ismailova R.T., postgraduate, DGPU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

ON SOME LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF ADJECTIVES IN THE KUBACHI DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE.

The article presents a comparative analysis of the lexico-semantic specific features of adjectives in the Kubachi dialect of the Dargwa literary language. Adjectives are in close connection with nouns and are consistent with them in case, in the classroom. Kubachi adjectives and adjectives in Dargwa literary language are characterized by specific semantic, word-building and morphological characteristics. In the Kubachi dialect adjectives can be short, when some suffixes are omitted.

Key words: Kubachi dialect, Dargwa language, lexical-semantic specifics, adjective, differentiation.

R.T. Исмаилова, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В КУБАЧИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится сравнительный анализ лексико-семантических особенностей прилагательного кубачинского диалекта и даргинского литературного языка. Прилагательные кубачинского диалекта и даргинского литературного языка характеризуются определёнными семантическими, словообразовательными и морфологическими особенностями. В кубачинском диалекте, как и в даргинском литературном языке, можно выделить прилагательные – краткие, т. е. основные или чистые и прилагательные, оформленные соответствующими суффиксами, классными показателями. В кубачинском диалекте удвоенные основы прилагательного могут придать ослабленное значение. Неравенство качества в кубачинском диалекте выражается через прилагательные в краткой форме без суффиксов.

Ключевые слова: кубачинский диалект, даргинский язык, лексико-семантические особенности, прилагательное, дифференциация.

В кавказоведении вопрос об имени прилагательном как о части речи, и его лингвистической природе не получил глубокого освещения. Причиной тому является отсутствие чётких морфологических различий между отдельными лексико-грамматическими классами слов. Одни исследователи при классификации частей речи за основу берут семасиологическое значение слов,

другие – лексико-грамматическое, третьи – совокупность семантических, морфологических, и синтаксических признаков.

В зависимости от того, каким образом и какой именно признак предмета обозначается теми или иными прилагательными, а также какими грамматическими свойствами они обладают, прилагательные в даргинском литературном языке и в кубачинском

диалекте даргинского языка дифференцируются на лексико-семантические группы:

1) признаки цвета и цветные оттенки: лит. *хьанц1а*, куб. *хьа-цзиб* «синий», лит. *шиниша*, куб. *шнянасиб* «зеленый», лит. *ц1уба*, куб. *ц1убзиб* «белый», лит. *ц1удара*, куб. *ц1уттэйзиб* «черный», лит. *шаласи*, куб. *шалазиб* «светлый», лит. *бухьут1а*, куб. *бухьузиб* «желтый», лит. *ц1яба-хьанц1а*, куб. *ц1ябугъле-хьацзиб* «темно-синий», лит. *шала-шиниша*, куб. *шала-шанасиб* «светло-зеленый», лит. *х1унт1ена*, куб. *ит1инзиб* «красный»;

2) физические качества людей или животных: лит. *жагьси*, куб. *жагьзиб* «молодой», лит. *гьесси*, куб. *ухьназиб* «пожилой, старый», лит. *балк1а*, куб. *валк1унзиб* «хромой», лит. *араси*, куб. *аразиб* «здоровый»;

3) нравственно-интеллектуальные признаки человека: лит. *цакьси*, куб. *ц1акьзиб* «смелый, отважный», лит. *малх1ямси*, куб. *г1ях1зиб* «добрый», лит. *пагьмучевси*, куб. *пагьчезиб* «талантливый»;

4) масть, породу и окраску животных: лит. *лх1уагар*, куб. *ляйакквазиб* «безухий», лит. *мажиси*, куб. *х1инзиб* «рыжий»;

5) свойства и качества вещей, предметов, которые воспринимаются по их физическим признакам: лит. *к1ант1иси*, куб. *шямазиб* «жидкий», лит. *ч1умаси*, куб. *ч1акьзиб* «крепкий, черствый», лит. *муриси*, куб. *мидизиб* «сладкий»;

6) пространственные и временные качества или отношения предметов, явлений: лит. *гьамси*, куб. *аксиб* «близкий», лит. *гьарахьси*, куб. *гьихьсиб* «далекий, дальний», лит. *кьант1иси*, куб. *кут1сиб* «короткий»;

7) общую оценку предметов: лит. *г1ячихьси*, куб. *тавхьсиб* «открытый», лит. *кьяп1иси*, куб. *чивакибзиб* «закрытый», лит. *шаласи*, куб. *шалазиб* «светлый»;

8) склонность предмета, лица, вещи, явления обозначать негатив качества: лит. *вайси*, куб. *хьямзиб* «плохой», лит. *буркья*, куб. *буукьзиб* «старый» (о вещи),

9) внешнюю форму предмета, объём, величину: лит. *журуга*, куб. *гулгузиб* «круглый», лит. *бук1улси*, куб. *бук1улзиб* «тонкий», лит. *бьаг1уси*, куб. *ухациб* «широкий», лит. *х1ябмузан*, куб. *г1ябмузиб* «треугольный», лит. *авмузан*, куб. *авгьмузиб* «четырёхгранный», лит. *ахьси*, куб. *ахьзиб* «высокий», лит. *г1яшси*, куб. *кут1сиб* «низкий»;

10) признаки эмоционального состояния человека: лит. *разиси*, куб. *цихьсиб* «радостный, веселый», лит. *хумарси*, куб. *пашманзиб* «грустный», лит. *пашманзиб*, куб. «печальный»;

11) признаки, обозначающие вкусовые качества предмета: лит. *муриси*, куб. *мидизиб* «сладкий», лит. *зукьиси*, куб. *цумити-зиб* «солёный», лит. *кьут1кьуси*, куб. *кьябкьзиб* «горький», лит. *ц1ук1иси*, куб. *кьяц1сиб* «кислый»;

12) признаки, обозначающие совокупность внешних черт предмета: лит. *ч1ярт1иси*, куб. *кьякьзиб* «узкий», лит. *ц1ерхьси*, куб. *ц1ирхьсиб* «тучный, жирный», лит. *яравси*, куб. *вейзиб* «худой, тощий», лит. *бухьянси*, куб. *ахьсиб* «длинный»;

13) признаки, обозначающие влажность, сухость: лит. *х1яб-цси*, куб. *х1ябцзиб* «сырой», лит. *шинк1аси*, куб. *бяцунсиб* «мокрый», лит. *берубси*, куб. *бегьубзэб* «сушенный»;

Прилагательные кубачинского диалекта и даргинского литературного языка, характеризующиеся определенными семантическими, словообразовательными и морфологическими особенностями, обладают не только лексико-семантическими, но и грамматическими значениями, так как они оформляются морфологически:

лит. *ц1уба* – *ц1убаби*, куб. *ц1убзиб*, *ц1убзуб*; «белый – белые»;

лит. *ахьси* – *ахьти*, куб. *ахьзиб* – *ахьзуб* «высокий – высокие»;

лит. *бизиси* – *бизити*, куб. *биццизэб* – *биццизуб* «вкусный – вкусные»;

лит. *вайси* – *вайти*, куб. *хьямзиб* – *хьямзуб* «плохой – плохие»;

лит. *халаси* – *халати*, куб. *хвалазиб* – *хвалазуб* «большой – большие»;

Прилагательные кубачинского диалекта и даргинского литературного языка характеризуются определенными семантическими, словообразовательными и морфологическими особенностями.

Прилагательное в кубачинском образуется от именной основы посредством суффиксов –зиб/й/в (ед.ч.), –зуб/д (мн.ч.), а в литературном даргинском – с помощью суффиксов –а, –си (в ед. числе), –бе, –би, –ти (во мн. числе). Наличие изменяющегося классного показателя в суффиксах имен прилагательных явля-

ется характерной особенностью кубачинского диалекта среди даргинских диалектов [2].

Прилагательное кубачинского диалекта, как и даргинского литературного языка, согласуется с определяемым им именем в грамматическом классе и числе:

ед.число: <i>хвалазив адам</i>	«старший мужчина»
<i>хвалазий хьёнул</i>	«старшая женщина»
<i>хвалазиб х1яйван</i>	«крупное животное».
мн.число: <i>хвалазуб адамте</i>	«старшие мужчины»
<i>хвалазуб хьённе</i>	«старшие женщины»
<i>хвалазуд х1яйванте</i>	«крупные животные».

Кроме того, качественные прилагательные входят также в синонимические и антонимические отношения:

1) синонимические – лит. *давлачэбси*, *аваданси*, *абадси*, *берхьибси*, *тухьси*, куб. *авданзиб*, *давлачэбзиб*, *беехьибзиб* «благоустроенный, богатый, цветущий»; лит. *жагаси*, *исбагьси*, *г1янт1ик1а*, *урх1мешуагар*, куб. *укаязиб*, *пахьсиб*, *узданзив* «привлекательный, красивый»; лит. *изуси*, *зьяг1ипси*, куб. *иццузэб*, *араакквазив* «больной»; лит. *кьиркьир*, *симсир*, куб. *кьикьиш-зив*, *чададахьзиб* «ненасытный, жадный, алчный»; лит. *ах1ерси*, *дигуси*, *г1язизси*, куб. *виккузиб*, *их1язив* «дорогой, милый»; лит. *гьаргси*, *ашкарси*, *якинси*, *г1ячихьси* куб. *тааксиб*, *бак1узиб* «ясный, открытый, известный»;

2) антонимические – лит. *ц1ерхьси* «толстый» – «тонкий, узкий»; куб. *уццибзиб* «толстый» – *ук1улзиб* «тонкий, узкий»; лит. *шаласи* «светлый» – *ц1ябси* «темный»; куб. *шалазиб* «светлый» – *ц1ябзиб*, *каранзиб* «темный»; лит. *дурхьаси* «дорогой» – *дург1еси* «дешевый»; куб. *эззиб* «дорогой» – *дуугьазиб* «дешевый»; лит. *дек1си* «тяжелый» – *кункси* «легкий»; куб. *дик1зиб* «тяжелый» – *куксиб* «легкий»; лит. *кункси* «легкий» – *кья-иянси* «трудный»; куб. *куксиб* «легкий» – *кьиинзиб* «трудный»; лит. *г1яшси* «низкий» – *ахьси* «высокий»; куб. *гьуксиб* «низкий» – *ахьзиб* «высокий»; лит. *тухьси* «сытый» – *гушси* «голодный»; куб. *вилкьунзиб* «сытый» – *ккушсиб* «голодный»; лит. *бишт1аси* «маленький» – *халаси* «большой, крупный»; куб. *ник1азиб* «маленький» – *хвалазиб* «большой, крупный, старший» и др.

Прилагательные находятся в тесной связи с именами существительными и согласуются с ними в числе, в падеже, в классе. Но прилагательное в атрибутивной функции, находясь перед определяемым, не склоняется. Например:

Им. п.	<i>хвалазиб ттатта</i> «большое дерево»
Эрг. п.	<i>хвалазиб ттатталди</i>
Род. п.	<i>хвалазиб ттатталла</i>
Дат. п.	<i>хвалазиб ттатталлий</i>

Самостоятельно употребленное прилагательное в кубачинском диалекте, как и в даргинском литературном языке, склоняется по типу существительного:

Им. п.	<i>хвалазиб</i> «большое»
Эрг. п.	<i>хвалазибдилд</i>
Род. п.	<i>хвалазиблий</i>
Дат. п.	<i>хвалазибла</i>

В кубачинском диалекте, как отмечает А.А. Магометов, «от названия ряда населенных пунктов, стоящих в родительном падеже, посредством суффикса прилагательного образуются имена, определяющие место происхождения человека: *маскавлязив* «москвич», *маскавлязуб* «москвичи», *бакуллазуб* «бакинец», *бакуллазуб* «бакинцы»» [2, с. 133]. В кубачинском диалекте, как и в даргинском литературном языке, можно выделить: 1. прилагательные – краткие, т.е. основные или чистые: *шала* «светлый», *ит1ин* «красный», *ц1уб* «белый», *хьац1* «синий», *шняна* «зеленый»; 2. прилагательные, оформленные соответствующими суффиксами, классными показателями: *шалазиб* «светлый», *ц1убзэб* «белый», *шнянасиб* «зеленый». В кубачинском диалекте удвоенные основы прилагательного могут придать ослабленное значение. Например: *муте-мутезиб* «золотистый», *ит1ин-ит1инзиб* «красноватый», *ухк1ё-ухк1ёзив* «боязливый» и т. д.

Равенство и неравенство качества выражается в кубачинском по-разному. При выражении качества употребляется прилагательное в ед.ч. *гьасий/в/б* «столь», во мн.ч. *гьасуб/й/д* или *гьат1е*: *гьасий сай дила юссе* «моя дочка с тебя»; *гьат1е хеввала дила юссе ушкулал йикейла* «мою дочь, когда вырастет с тебя, отдам в школу». Неравенство качества в кубачинском диалекте выражается через прилагательных в краткой форме без суффиксов: *Расуллизив Марат ц1акь сав* «чем Расул Марат сильнее»; *абазий юссе йукка сай* «чем мать, дочь красивее».

Библиографический список

1. Багамаева М.С. *Сулёвкенсткий говор даргинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
2. Магометов А.А. *Кубачинский язык*. Тбилиси, 1963.

References

1. Bagamaeva M.S. *Sulevkenstkiy govor darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2016.
2. Magometov A.A. *Kubachinskiy yazyk*. Tbilisi, 1963.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 82.08:159.9

Karamasheva V.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

ART FEATURES OF CREATIVITY OF M.R. BAINOV. The article is devoted to works of M.R. Bainov, a famous Khakass poet. Features of his poetry are studied. The author considers the system of images, the main motives of lyrics of M.R. Bainov, features of ideological and thematic contents of the book "The Road – Eternal Alarm". The main part of the research is an analysis of the poems devoted to the Great Patriotic War, the Homeland, love and friendship, human destiny, mother, high aspiration of a poet, its place in life. In the article spiritual search of the lyrical hero, aspiration to survive and win is considered. The author comes to a conclusion that M.R. Bainov's creativity continues to live in the numerous pupils, talented works, national memory.

Key words: poet, poetry, writer, lyric poetry, Khakass literature, poetics (theory of poetry), creative work, theme, idea, composition.

В.А. Карамашева, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и литературы, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА М.Р. БАИНОВА

Статья посвящена творчеству известного хакасского поэта М.Р. Баинова. В статье рассматриваются художественные особенности поэзии М.Р. Баинова. Автор рассматривает систему образов, основные мотивы лирики М.Р. Баинова, особенности идейного и тематического содержания сборника «Дорога – вечная тревога». Основное содержание исследования составляет анализ стихотворений, посвященных Великой Отечественной войне, Родине, любви и дружбе, человеческой судьбе, Матери, назначении поэта, его место в жизни. В статье также рассматриваются духовные поиски лирического героя, стремление выжить и победить. Автор приходит к выводу, что творчество М.Р. Баинова продолжает жить в своих многочисленных учениках, талантливых произведениях, народной памяти.

Ключевые слова: поэт, поэзия, писатель, лирика, хакасская литература, поэтика, творчество, тема, идея, композиция.

Художественные особенности творчества М.Р. Баинова.

Моисей Романович Баинов родился 17 января 1937 года в хакасской деревне Аршаново Алтайского района в крестьянской семье и умер в 2001 году всероссийски известным поэтом. Моисей Романович является членом Союза писателей России, Заслуженным работником культуры Российской Федерации.

Надо сразу отметить, что многие его произведения (стихи, поэмы) автобиографичны, связаны с его жизнью, с его судьбой.

Отец ушёл на фронт в 41-ом году и погиб, мать, получив похоронку, вскоре умерла, и мальчишка остался круглой сиротой, на руках своей доброй, старенькой бабушки. Вот что он пишет о матери в стихотворении «Песни»:

От голодной военной чахотки
Мать моя умирала.
Перед вздохом последним, прощальным
Все она повторяла:
- Жалко сына и жалко мне песен...
«Песни» [1, с. 72].

В поэме «Путешествие во времени», написанной в 1976 году, поэт рассказывает о своей нелегкой сиротской жизни, когда было не только ему холодно и голодно, а всему советскому народу:

...Узнал:
в год моего рожденья
Суровою зима была.
Земля лежала
без движенья,
От стужи мертвенно-бела.

.....
А этим временем Европа
Недобрым вспыхнула огнём.
Уже нацизм под марши топал,
Гремя тяжелым сапогом.

.....
Всё было у меня,
едва я
Родился –
и отец, и мать,
Дед с бабкой,
Родина без края, –
Весь мир,
который не объять...
«Путешествие во времени» [1, с. 80-81].

В середине 40-х годов он, как сирота, поступает в национальную школу-интернат. Это было спасение от голодной смерти. Здесь он обрел вторую мать, которая помогала больному подростку выжить и радоваться жизни, любить и надеяться на скорую победу. Об этом он пишет:

С похвальной грамотой в кармане,
Как говорили – сирота.
Решил в тот год я в Абакане
Вот в эту школу поступать.

Не знал, что болен я трахомой,
Уж плохи там мои дела,
Но милосердием влекомой
Одна там женщина была.

Пречистая, как воды Ганга,
Светлее, чем его струя,
Святая мать моя, о, Анна,
О, свет Сергеевна моя!

Я больше всех был к Вам привязан
Из всех земных моих светил,
Я больше всех был Вам обязан -
За то, что в школу поступил.

Спасибо Вам, мой друг сердечный,
За доброту, за боль души,
За звёздный час, за путь мой млечный,
Я сказку эту Вам пишу.
«С похвальной грамотой в кармане» [1, с. 68].

В хакасскую литературу Моисей Баинов пришел в середине 50-х годов. Будучи студентом Литературного института им. А. М. Горького, он издает свою первую книгу в Абакане в 1959 году на хакасском языке и называется она просто «Стихтар» (Стихи). Это был небольшой сборник стихов в 44 страниц. Литературный институт им. М. Горького, отделение поэзия. Это была трудная, но счастливая пора: творческая работа, перед ним открывается безбрежный мир литературы:

Большие русские поэты!
Вы –
словно горная гряда.
Вольнолюбивые заветы
Остались с нами навсегда.
«Путешествие во времени» [1, с. 99].

Всего же, на протяжении всей своей творческой жизни, им издано 9 книг на хакасском и 5 на русском языках, а также Моисеем Романовичем Баиновым написано 8 поэм: «Путешествие во времени» (1964, 1966), «Песня о свете» (1966, 1977), «Думы о степи» (1968, 1994), «Текущие реки» (1976), «Песня о любви» (1988), «Где-то в дали» (1982) «Встреча на Венере» (1982), «Хан – Тонис на темно-сивом коне» (1994, 2007).

Многообразие мотивов лирики Моисея Романовича Баинова поражает даже искушенного читателя. Раздумья о жизни, человеческой судьбе, истории народа, природы, нравственная проблематика, тема родины, любви и дружбы, Матери, тема Великой Отечественной войны, тема назначения поэта, философская тема о скоротечности жизни, вечности Мира и Вселенной, тема добра и зла – все привлекает пристальное внимание поэта.

В третий том серии «Сказки народов Сибири», которую издают новосибирские ученые, был включён «Хан – Тонис на темно-сивом коне». Замечательный перевод, который выполнен известным поэтом, нашим современником Н. Ахпашевой. Оно (богатырское сказание) было издано в 2007г. Это авторский алыпных-нымах Моисея Баинова. В хакасской литературе это новый жанр. Мы все знаем в русской литературе есть авторская сказка Пушкина, Салтыкова-Щедрина, Бажева и др., в хакасской литературе тоже есть авторские сказки Кильчицакова, но авторских богатырских сказаний не было до «Хан-Тониса на темно-сивом коне» М.Р. Баинова.

В детстве и юности он был очарован волшебными звуками народной поэзии и музыки. Позже – все это органически влилось в его произведения, стало одной и сущностных сторон его творчества.

Его произведения переведены на русский, киргизский, тувинский, украинский языки

Тема войны для М. Баинова основная тема его творчества, она отняла у него родителей, оставила глубокую рану в душе. Мучительные раздумья о жизни и человеке рождали в нем стихи.

Век, подойдя к своей середине,
Кометой страшно летит,
Война! –
В горах и на равнине,
В морях и небесах гремит.
Поля не знают, каким выжить,
Им от огня спасенья нет..
А смерть, как бусы, нижет, нижет.
За трупом труп в годину бед.
Народов светлое созвездье
Грозой войны заволочло,
И смертный бой гремит возмездьем
За всё содеянное зло.
«Путешествие во времени» [1, с. 83].

Освещая тему Великой Отечественной, поэт стремится утвердить неразрывную связь поколений. Он сам становится солдатом и воюет вместе с отцом, и проходит весь путь, уготовленной нашим солдатам, от Сталинграда до Одера, лаконично и убедительно показывает это в стихотворении «Северный Олонхо»:

486

Когда
коричневой лавиной
Пошли фашисты
на страну,
Земля
за Родину,
Россию
Со мной ходила
на войну.
Со мной прошла
под грохот града
Свинцовой
яростной пурги
От стен
священных Сталинграда
До самой
Одерской дуги.
«Северный Олонхо» [1, с. 42].

О вечном процессе обновления жизни, связи времен, «отцах и детях» говорит он в стихотворении «Слово о семисотлетнем дубе». Образ могучего дерева, символизирует мощь народа, нации, прошлое и настоящее нашего Отечества:

Ветер широкий степей украинских;
Дуба могучего крепкая сажень –
Слава былого!..
Стоит обелиском
Семисотлетнее вещее древо.
Дерево мужества,
Дерево гнева
И золотого простора!
«Слово о семисотлетнем дубе» [1, с. 71].

М. Баинов признается в любви Родине своей – России: Родина для героя его стихов – это та святыня, о которой громко не говорят, которая есть внутри тебя и которой ты будешь служить вечно:

Россия!
Кланяюсь тебе я,
Твоим полям
и городам.
Цветы любви,
лицом светлея,
Кладу к берёзовым корням.
Трепещут новые мамаи
Пред силой грозною твоей,
Но ты душой –
Как солнце в мае...
.....
Речь русская
в своём величье,
Как Волга,
Мне открылась вдруг.
В ней всё – и гром,
И щебет птичий,
И тихий плеск речных излук.
«Россия!» [1, с. 94].

А как ласково и нежно, сыновней любовью, с оттенком грусти он говорит о своей малой Родине, Хакасии:

Земля моя
из капель грёз Вселенной,
Из сказок, песен
сотканный ковер...
«Земля моя...» [1, с. 17].

Или вот следующие строки рассказывают нам, как прекрасна его Вселенная – Родина:

Горит жемчужиной
над Азией срединной
Земля моя,
как грёзная роса,
Как Млечный Путь,
как матери седины,

Как одинокая
моя слеза.
«Горит жемчужиной...» [1, с. 19].

О любимой он пишет щедро, не скупясь, не жалея сравнений, эпитетов и метафор:

Из нежных слов был соткан весь я,
Но ей тех слов я не сказал,
Дарил ей целые созвездья,
Себе ни искорки не взял.
То вдруг она стрелой взмывала,
И падал я из синевы

на травы,
Капли крови алой
Цвели на зелени травы.
И ветер светлый снова поднял.

.....
Мою любовь. И я взлетел.
Летел я млечными путями
И миру ясному внимал,
Чужих любовью видел пламя,

Библиографический список

1. Баинов М. *Дорога – вечная тревога*. Стихи и поэмы. Абакан, 2000.

References

1. Bainov M. *Doroga – vechnaya trevoga*. Stih i po`emu. Abakan, 2000.

Статья поступила в редакцию 19.04.18

УДК 811.11-112

Sapronova V.M., Doctoral postgraduate, Department of Germanic Linguistics of the Faculty of Philology, MSU, teacher of Swedish language at Nordic School (Moscow, Russia), E-mail: e-29varvara@yandex.ru

PRONOUN MEANS OF EXPRESSION OF INDEFINITE QUANTITY IN SWEDISH. The article deals with Swedish pronouns and word combinations, which have the meaning of an indefinite number. Their main features are revealed. Comparative analysis of pronominal lexemes is carried out. It is proved that the value of an indefinite number has a significant number of means of expression, which are characterized by important differential features, including stylistic and semantic differences. It is argued that pronominal words and word combinations can denote either combined groups of objects or separate objects that are included in a larger set. It is argued that the value of an indefinite number can be expressed by a number of lexemes that have a pronominal character. They differ not only in stylistic color, but also in structure, grammatical characteristics and have subtle semantic features.

Key words: indefinite pronouns, semantics of indefinite quantity, stylistic coloring.

V.M. Sapronova, соискатель по каф. германской и кельтской филологии филологического факультета, МГУ им. М. Ломоносова, преподаватель шведского языка в Скандинавской школе, г. Москва, E-mail: e-29varvara@yandex.ru

МЕСТОИМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОГО КОЛИЧЕСТВА В ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются шведские местоименные слова и словосочетания, которые имеют значение неопределённого количества. Выявляются их основные признаки. Проводится сопоставительный анализ местоименных лексем. Доказывается, что значение неопределённого количества имеет значительное количество средств выражения, которые отличаются важными дифференциальными признаками, среди которых стилистические и семантические отличия. Утверждается, что местоименные слова и словосочетания могут обозначать либо объединённые группы объектов, либо разрозненных объектов, которые входят в некоторое большее множество. Утверждается, что значение неопределённого количества может выражаться целым рядом лексем, которые имеют местоименный характер. Они отличаются не только стилистической окраской, но также структурой, грамматическими характеристиками и обладают тонкими семантическими особенностями.

Ключевые слова: неопределённые местоимения, семантика неопределённого количества, стилистическая окраска.

Отличительной особенностью шведской лингвистической традиции является включение в состав неопределённых местоимений большого количества лексем со значением неопределённого количества. Основным для всех неопределённых местоимений признается значение «больше, чем ничего» [Svenska akademiens grammatik, b. 2, s. 412], то есть количественное значение. Действительно, в шведском языке есть целый ряд местоименных лексем и словосочетаний, которые выражают эту семантику.

Ett par (пара)

Существительное *ett par*, которое имеет значение «два, пара», может употребляться в качестве местоименного слова со

значением незначительного количества, «около двух» [Lindberg, s. 97]. *Ett par* встречается, как правило, в разговорной речи, а также в менее формализованной письменной речи [Svenska akademiens grammatik, s. 427].

Словосочетание употребляется только адъективно:

Men här var det fråga om en färd på ett par tusen kilometer och kanske mycket mera. – Но в данном случае речь шла о поездке на пару тысяч километров, а возможно, гораздо больше.

Vi har träffats ett par gånger. – Мы встречались пару раз.

Часто словосочетание употребляется с существительными, обозначающими пространственные и временные отрезки:

Nu var det bara ett par meter från ingången. – Теперь до входа оставалось всего пара метров.

Ett par, наравне с количественными числительными, употребляется с существительным *stycke* (штука):

För en som inte varit med för, kan jag ju säga att vi brukar gå ut ett par stycken åt gången, med jämna mellanrum. – Для того, кто раньше в этом не участвовал, я могу сказать, что мы обычно выходим по два-три человека за раз с равными промежутками.

Det var ett par stycken, som viskade ned varandra. – Было пару человек, которые шептались друг с другом.

Några (форма множественного числа местоимения *någon*)

Форма множественного числа *några* может употребляться как субстантивно, так и адъективно, при этом местоимение указывает на некоторое неопределенное количество, как правило, от трех до пяти [Lindberg, s. 96 – 97]:

Så roligt att det fanns några som kom ihåg mig. – Как здорово, что было несколько человек, кто помнил меня.

Han beställde in några drinkar. – Он заказал несколько напитков.

Sedan satt han några minuter i bilen och tittade på huset. – Потом он сидел несколько минут и смотрел на дом.

Местоимение является стилистически нейтральным и универсальным средством выражения неопределенного количества.

Somlig (некоторый)

Прилагательное *somlig* склоняется по роду и числу, однако в отличие от прилагательных, у *somlig* нет определенной формы. Оно может употребляться как в субстантивной, так и адъективной функциях. В единственном числе оно встречается в письменной речи [SAG, 425]. *Somlig* переводится на русский язык, как правило, местоимением *некоторые*.

Авторы «Академической грамматики шведского языка» отмечают, что в среднем роде единственном числе в субстантивной функции местоименное прилагательное является неисчисляемым. Вместе с тем, анализ показал, что несмотря на свою форму, *somligt* может использоваться по отношению к нескольким предметам:

Men somligt är det svårt att förklara för henne. – Но некоторые вещи ей сложно объяснить.

Snälla Sara, somligt får du allt sköta mig förutan. – Сара, пожалуйста, некоторыми вещами тебе придется заниматься без меня.

В форме множественного числа *somlig* указывает на одушевленные исчисляемые предметы:

Somliga går med trasiga skor. – Некоторые ходят в рваной обуви.

Местоименное прилагательное в адъективной функции употребляется с существительными в неопределенной форме, при этом для указания на неисчисляемые предметы используется форма единственного числа, а форма множественного числа указывает и на одушевленные, и на неодушевленные исчисляемые предметы:

Somliga brottslingar skulle stekas på öppen eld. – Некоторых преступников следовало бы поджарить на открытом огне.

Somligt arbete måste man göra själv. – Некоторую работу надо делать самому.

Somliga brev är skrivna på svartkalkad ryska. – Некоторые письма написаны на малопонятном русском языке.

Somlig обозначает неопределенное количество, которое невозможно уточнить. Форма множественного числа *somliga*, в отличие от местоимения *några*, указывает на разрозненных представителей, а не на часть множества [Lindberg 97; Jörgensen, Svensson 27], при этом в его структуре есть семантический компонент вхождения в большую группу, известное заданное множество:

Somliga får maka på sig helt enkelt. – Просто некоторым придется подвинуться.

En och annan (кое-кто, некоторые)

En och annan является лексикализованным местоименным словосочетанием. Оно употребляется только в единственном числе; вместе с тем, в составе словосочетания с исчисляемыми существительными оно указывает на несколько референтов. *En och annan* обозначает отдельных, разрозненных представителей определенного множества [Svenska akademiens grammatik, s. 427], при этом речь идет о незначительной части множества, немногим больше двух [Norstedts svenska ordbok, s. 27]. Словосочетание согласуется с существительным по роду. Оно употребляется как субстантивно, так и адъективно. При употреблении в субстантивной функции оно имеет форму общего рода, при 488

обозначении одушевленных предметов, в то время как форма среднего рода употребляется при обозначении неодушевленных объектов:

Några ville inte hälsa utan glad iväg mot ytterdörren, men en och annan var hygglig, stannade och kåkade frukost. – Некоторые не хотели здороваться и ускользали в направлении входной двери, но некоторые были порядочными, оставались и завтракали.

Och de hade verkligen ett och annat gemensamt. – И у них действительно есть кое-что общее.

При адъективном употреблении *en och annan* входит в состав словосочетаний с исчисляемыми существительными:

Han skulle kunna odla druvor och dra upp en och annan lax ur någon älv. – Он мог бы возделывать виноград и поймать несколько лососей из какой-нибудь реки.

Viss (некоторый, определенный)

Местоименное прилагательное *viss* обладает свойствами прилагательного и неопределенного местоимения. Как прилагательное оно изменяется по родам и числам. Как неопределенное местоимение оно может функционировать только в составе определенных словосочетаний, однако при образовании словосочетания с исчисляемыми существительными в единственном числе требует наличия неопределенного артикля, как любое прилагательное [Svenska akademiens grammatik, s. 428]. В сочетании с исчисляемыми существительными *viss* имеет значение, близкое к *någon*:

Ni vill ha tag i en viss person och ni tror att jag kanske kan hjälpa er. (Mshk) – Вы хотите найти какого-то человека, и вы думаете, что я могу вам в этом помочь.

Först ser jag henne i en viss situation med vissa kläder, ser henne kanske sitta emot mig vid bordet, ser henne komma gående nerifrån bäcken <...>. – Сначала я представляю ее в какой-нибудь ситуации, в какой-нибудь одежде, как она сидит напротив меня за столом, как идет вниз вдоль ручья <...>.

Viss может употребляться в постпозиции в словосочетаниях с местоимением *någon*, а также в препозиции с местоимением *annan* и прилагательными:

Han vill dock inte avslöja om någon viss person har pekats ut av flickan. – Однако он не хочет сообщать, показала ли девочка на какого-либо конкретного человека.

В сочетании с неисчисляемыми существительными *viss* употребляется для описания небольшого неопределенного количества или небольшой степени проявления признака, которые невозможно определить более точно; на русский язык оно может быть переведено с помощью неопределенного местоимения *некоторый* [*Viss* также может употребляться как прилагательное: *Jag är viss om att du klarar dig.* – Я уверен, что ты справишься [Svenska akademiens grammatik, s. 429].

Hon såg sig omkring med en viss vämjelse. – Он оглянулся с некоторым отвращением.

Hon berättade det med en viss ängslan för honom. – Она рассказала ему об этом с некоторым беспокойством.

С сочетании с исчисляемыми существительными местоименное прилагательное характеризует референт как точно определяемый или по крайней мере предполагаемый:

Vissa dagar fick jag visserligen upp barnen så sent på morgonen att det verkade enklast att strunta i skolan. – В некоторые дни я, очевидно, поднимал детей так поздно, что казалось, что проще всего было пропустить на школу.

В таких примерах местоимение, как правило, употребляется референтно.

Иногда *viss* функционирует как слабоопределенное местоимение – говорящий указывает на то, что референт ему известен, однако он полагает, что он неизвестен слушающему, либо он по некоторым причинам не может или не хочет называть его имя:

Korvsoppan puttrar på spisen för det är en viss ung dam som har önskat sig det. – Колбасный суп булькает на плите, потому что одна молодая дама этого захотела.

En (hel) del (некоторые, часть (многие))

En del, en hel del являются лексикализованными именными словосочетаниями. Они могут употребляться как с исчисляемыми, так и с неисчисляемыми существительными:

Och det är det som har börjat oroa mig en del. – И это то, что начало меня немного беспокоить.

Det fanns redan en del människor ute. – Часть людей уже была на улице.

Det förekom en hel del telefonsamtal. – Состоялось много телефонных разговоров.

Kallskänkans arbete kräver en hel del konstnärlig talang. – Работа повара холодного цеха требует большого творческого потенциала.

En del обозначает приблизительное количество объектов и близко по своему значению к местоименному прилагательному *somlig*, однако в отличие от последнего оно, как правило, не подразумевает наличия большого множества, куда входят члены подмножества, обозначенного местоименным словосочетанием, ср.:

En del studenter klarade tentan.

Somliga studenter klarade tentan. – Некоторые студенты сдали зачет.

Во втором примере *somlig* предполагает наличие некоторой большей группы людей, которая имплицитно или эксплицитно обозначена либо в контексте, либо в речевой ситуации [Svenska akademiens grammatik, s. 426].

Кроме того, *en del* обозначает объединенную группу (также как и *några*), а *somliga* и *en och annan* представляет «выборку» из определенного множества, то есть отдельных его представителей [Lindberg, s. 97; Jörgensen, Svensson, s. 27].

Словосочетание *en hel del* обозначает значительное количество референтов (при употреблении с исчисляемыми существительными) или значительную часть чего-либо (при употреблении с неисчисляемыми существительными) и близко по значению местоименному прилагательному *åtskillig* (см. ниже). В отличие от *åtskillig* и *somlig*, которые характеризуют письменную речь, *en (hel) del* в большей степени свойственно разговорной речи, а также часто употребляется в публицистике:

Samtidigt har den starka svenska kronan bidragit till att en hel del handel flyttade tillbaka till Åland. – Одновременно сильная шведская крона способствовала тому, что значительная часть торговли вернулась на Оланд.

Словосочетания могут употребляться в субстантивной функции, при этом они обозначают одушевленные и неодушевленные предметы:

Jag vet en del som kommer att protestera. – Я знаю некоторых людей, которые будут против.

Alla som du har känt förut och råkat på i levande livet kommer du att träffa här igen. Ja, inte alla, förstas, inte riktigt alla, men ganska många, ja, en hel del, i alla fall. – Всех, кого ты раньше знал, с кем сталкивался в своей жизни, ты снова здесь встретишь. Ну, не всех, конечно, не абсолютно всех, но довольно многих, значительную часть, в любом случае.

Словосочетания также могут употребляться в качестве наречия, выполняя в предложении обстоятельственную функцию и становясь определением при глаголе:

Den varma maten hade påverkat honom så att han var röd i ansiktet och svettades en del. – Из-за горячей еды он покраснел и немного вспотел.

Det kändes mycket svårt att lämna vårt hus, mitt första riktiga hus, och jag hade grubblat en hel del över detta. – Было тяжело оставлять наш дом, мой первый настоящий дом, и я много размышлял над этим.

Однако более характерна для них адъективная функция:

Jag berättade muntligen en del detaljer som jag antog kunde intressera honom. – Я рассказал устно о нескольких деталях, которые, как я полагал, могли его заинтересовать.

Han ägnade en hel del tid åt att försöka hypnotisera henne att vända sig om och upptäcka att där satt någon, hon inte behövde vara rädd för. – Он потратил немало времени, пытаясь загипнотизировать ее, чтобы она обернулась и увидела, что там сидел кто-то, когда ей не нужно было бояться.

Åtskillig (многочисленный, многие; много)

Форма единственного числа неопределенного местоименного прилагательного *åtskillig* имеет значение «многие, много», в форме множественного числа оно обозначает значительное количество референтов («многочисленный»).

По своим грамматическим свойствам *åtskillig* близко к прилагательным – оно так же склоняется по роду и числу и имеет словообразовательную структуру прилагательного. Однако, как большинство неопределенных местоимений, оно не имеет определенной формы и, соответственно, не может сочетаться с существительным в определенной форме. *Åtskillig* может функционировать как субстантивно, так и адъективно [Svenska akademiens grammatik, s. 425].

В субстантивной функции в форме единственного числа среднего рода местоимение употребляется для указания на неисчисляемые предметы, в форме множественного числа оно указывает на исчисляемые одушевленные предметы:

Men däremot hade hon berättat åtskilligt om sig själv, och utan att jag behövde uppmuntra henne på den punkten. – Но, напротив, она многое рассказала о себе, при этом мне не пришлось ее подталкивать к этому.

Jag talade om att det fanns åtskilliga som alltid var ensamma. – Я говорил о том, что есть много людей/многие, кто всегда одинок.

В адъективной функции местоименное прилагательное *åtskillig* в форме единственного числа употребляется в сочетании с неисчисляемыми существительными и указывает на значительную степень проявления признака:

Efter åtskillig påtryckning från hustrun och med bara svaga protester hade han gått med på att lägga ut en summa pengar som skulle hedra hans fula dotter med en fest som mer anstod aristokratin än en godsägare av medelklassen. – После сильного давления со стороны жены и лишь со слабыми протестами он согласился выложить сумму денег, которая польстила бы его некрасивой дочери праздником, более подобающим аристократии, чем землевладельцу из среднего класса.

Om hon fick det i maten, måste det ha tagit åtskillig tid innan det verkade. – Если она приняла его с едой, должно быть пройти довольно много времени, прежде чем оно подействовало.

В форме множественного числа местоимение употребляется с исчисляемыми существительными, обозначающими как одушевленные, так и неодушевленные предметы, и указывает на их значительное количество:

Han kommer två gånger i veckan, dricker åtskilliga koppar te och pratar en massa men gör inte mycket arbete, såvitt jag kan se. – Он приходит два раза в неделю, выпивает много чашек чая, много говорит, но не так много делает, насколько я вижу.

Det satt åtskilliga afrikaner där, mycket prydliga i sina rena skjortor och välpressade byxor. – Там сидело много африканцев, очень аккуратных в своих чистых рубашках и хорошо отглаженных брюках.

В предложении местоимение может также выступать в качестве именной части составного именного сказуемого:

Men de som hade stannat kvar var åtskilliga. – Но тех, кто остался, было много.

Åtskillig также может употребляться в качестве обстоятельства со значением степени проявления признака в сочетании со сравнительной степенью прилагательных:

Där fann hon en ovanligt piggt och livligt gammal man, som föreföll åtskilligt yngre än de nittio år han snart skulle fylla. – Там она встретила необычно бодрого и живого старика, который казался значительно моложе, чем девяносто лет, которые ему должны были скоро исполниться.

Э. Линдберг в «Описательной грамматике шведского языка» приводит шкалу количественных обозначений, которым соответствуют некоторые неопределенные местоимения, употребляемые с исчисляемыми существительными [Lindberg, s. 97]:

около 2	<i>ett par</i>
около 3 и выше	<i>några</i>
5-6 и выше	<i>åtskilliga</i>

Таблица 1

Незначительное количество	Несколько, некоторые, от 3 и выше		Много, многие, от 5 и выше
	Объединенная группа, нет вхождения в большее множество	Разрозненные представители множества, вхождение в большую группу	
<i>Ett par</i> (пар)	<i>Några</i> (нейтр)	<i>En del</i> (пар)	<i>En hel del</i> (пар)
	<i>Somliga</i> (письм)	<i>En och annan</i> (нейтр)	<i>Åtskilliga</i> (пис)
	<i>Viss</i> (нейтр)		

В соответствии с этими данными *åtskilliga* может обозначать большее количество референтов, чем, в частности, местоимение *några*. При употреблении *åtskillig* говорящий не только называет некоторое неопределенное количество, но также указывает на то, что по его мнению оно значительно. Однако трактовка значения местоимений зависит также от того, что обозначает существительное, с которым сочетается местоимение. Например, в высказывании *Han har köpt åtskilliga nya kostymer de här åren* (Он купил много костюмов в эти годы) говорящий, вероятно, предполагает количество около семи, и считает, что в данном случае это количество значительно [Lindberg, s. 97].

Опираясь на полученные данные, можно составить сводную таблицу местоимений, местоименных слов и словосочетаний, обозначающих неопределенное количество (таблица 1):

Таким образом, в шведском языке значение неопределенного количества может выражаться целым рядом лексем, которые имеют местоименный характер. При этом они обладают рядом дифференциальных черт. Они отличаются не только стилистической окраской, но также структурой, грамматическими характеристиками и обладают тонкими семантическими особенностями.

Библиографический список

1. Йоргенсен Н., Свенссон Ю. Nusvensk grammatik. Jörgensen N., Svensson J. *Nusvensk grammatik*. Malmö: Liber, 1986.
2. Линдберг Е. *Описательная грамматика шведского языка*. Кафедра скандинавских языков. Стокгольм: Almqvist & Wiksell, Lindberg E. *Beskrivande svensk grammatik*. Institutionen för nordiska språk. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1990.
3. *Английский словарь*. Гетеборг: словарь Norstedts. Nordstedts svenska ordbok. Göteborg: Norstedts ordbok, 2004.
4. *Шведская академия грамматики*. Группа 2 Слова. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson. Стокгольм: сайт norstedts förlag сайт akademiskaSvenska Akademiens grammatik. Band 2 Ord. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson. – Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 1999.
5. *Лингвист. Университет Гетеборга*. Språkbanken. Göteborgs universitet. Электронная база текстов на шведском языке Гетеборгского университета. Available at: <http://spraakbanken.gu.se>

References

1. Jorgensen N., Svensson Yu. Nusvensk grammatik. Jörgensen N., Svensson J. *Nusvensk grammatik*. Malmö: Liber, 1986.
2. Lindberg E. *Opisatel'naya grammatika shvedskogo yazyka*. Kafedra skandinavskih yazykov. Stokgol'm: Almqvist & Wiksell, Lindberg E. *Beskrivande svensk grammatik*. Institutionen för nordiska språk. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1990.
3. *Angliskij slovar'*. Geteborg: slovar' Norstedts. Nordstedts svenska ordbok. Göteborg: Norstedts ordbok, 2004.
4. *Shvedskaya akademiya grammatiki*. Gruppa 2 Slova. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson. Stokgol'm: sajt norstedts förlag sajt akademiskaSvenska Akademiens grammatik. Band 2 Ord. Telemann, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson. – Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 1999.
5. *Lingvist. Universitet Geteborga*. Språkbanken. Göteborgs universitet. "Elektronnaya baza tekstov na shvedskom yazyke Geteborgskogo universiteta. Available at: <http://spraakbanken.gu.se>

Статья поступила в редакцию 18.05.18

УДК 398.22 (=512. 157)

Satanar M.T., MA student, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: satanar68@mail.ru
Illarionov V.V., Doctor of Sciences (Philology), North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: 445325@mail.ru

THE SYNTHESIS OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PICTURE OF THE WORLD OF OLOKHO AND NATURAL-SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD. The highest achievement of the scientific knowledge is considered to be the knowledge of the immutable laws of nature in the objects and phenomena of our surrounding reality, and it is in their life cycle. A new vector of the development of today's science is the way of synthesis, the search for productive methodological strategies in order to expand the basis of objective scientific rationality. In this direction, synergetics, as a powerful tool for the coevolution of complex systems (various forms of knowledge), allows to reveal the internal connection between scientific rationality and the crown of verbal art – Olokho, effectively solving the main problems of humanitarianism, namely the interconnectedness of the subject and the object of humanitarian research. In the study of folklore and in the study of the text of Olokho, the use of rational methodology of the natural Sciences allows you to combine text (mythological thinking) and the universal laws of nature, a kind of "materializing" the deep structure of the text content, thereby inscribing them in the laws of the universe.

Key words: olokho, object, structure, sakha, worldview, matter, space, time, universe, universe, rationality, irrationality.

M.T. Satanar, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
 E-mail: satanar68@mail.ru

V.V. Илларионов, д-р филол. наук, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,
 E-mail: 445325@mail.ru

СИНТЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОЛОХО И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Высшим достижением науки принято считать познание законов природы в объектах и явлениях в их жизненном цикле. Новый вектор развития сегодняшней науки – путь синтеза, поиск стратегий в целях расширения объективно-научной рациональности. И здесь синергетика, как мощное подспорье для коэволюции различных форм знания, позволяет выявить внутреннюю связь между научной рациональностью и древним реликтовым олоххо. В статье предлагается подход к проблеме мифа с естественнонаучными позициями. Авторами представлен механизм сопоставления и экстраполяции различных форм знаний. Новый образ древнего олоххо может быть дан через научный нарратив, и заложенная в нем сложная, хаотическая система может быть описана в виде модели материальной структуры путем синергетического подхода, где иррациональное в одной системе может объясняться рациональным в другой, посредством чего достигается универсальное смысловое единство.

Ключевые слова: олоххо, объект, структура, саха, мировоззрение, эпосотворчество, сказительство, материя, мифология, мироздание, рациональность.

В истории науки известно, что более трёхсот лет назад существовала единственная научная специальность – натурфилософия, изучавшая неделимую природу. С накоплением знаний

о природе, увеличением арсенала исследовательского инструментария, произошло искусственное разделение единого образа природы на отдельные сегменты, с целью более углубленного из-

учения. Так появились многие направления современной науки. Ещё в конце XIX – начале XX вв. на необходимость ориентации науки на междисциплинарные исследования обратили внимание немецкий историк культуры В. Дильтей, немецкие философы В. Виндельбанд и Г. Риккерт. И эта проблема остается актуальной и в XXI в. Основам синергетического подхода в научных исследованиях посвящены труды зарубежных ученых: бельгийских физиков И.Р. Пригожина, Г. Николаса, немецкого физика Г. Хагена, австрийского астрофизика Э. Янча и др. У истоков разработки идей синергетики стоят работы отечественных ученых: основателя синергетического движения в России С.П. Курдюмова, далее А.П. Руденко, Г.Г. Малинецкого, В.Г. Буданова, Ю.А. Данилова, С.П. Капицы и др. Проблемам актуализации теоретико-методологической базы в гуманитаристике посвящены ведущие труды академика В.С. Степина, исследователя эпических форм повествования М.М. Бахтина, культуролога-философа М.С. Кагана, докторов философских наук В.В. Васильковой, Е.А. Мамчур, Б.Г. Юдина, Л.П. Киященко и многих других. Синергетический контекст очевиден и в трудах крупных российских лингвистов с мировым именем, создателей “теории основного мифа” В.В. Иванова и В.Н. Топорова.

Истолкование мифа как о символическом воплощении общечеловеческой мудрости народа в представлении о мире отражены в трудах Ф. Крейцер, И. Геррес, Хр.Г. Гейне [1, с. 423]. Теоретической основой исследования выступает фундаментальный труд А.Н. Афанасьева, где мифология предстает как поэтическое воззрение на природу, который в свое время, В.В. Иванов оценивал, как проявление своеобразного “научного ясновидения” [2, с. 157 – 161]. Не менее для нас ценны научные выдержки российского фольклориста А.Л. Топорова: «В истории фольклористики, новаторские идеи, как правило, зарождались не в недрах фольклористики, а в смежных научных дисциплинах и позднее переносились в фольклор» [3, с. 36]. Он отмечает, что история фольклористики сегодня предстает в контексте общего развития гуманитарной науки, и в целом, национальной культуры, где сочетаются разные тенденции, в частности – тенденция взаимодействия разных научных дисциплин [3, с. 37]. А далее подчеркивает, что «общая направленность исследований и методология в фольклористике постоянно меняются. Это происходит не столько в результате развития теории, сколько в силу поступательных изменений в обществе и в гуманитарных науках» [3, с. 41]. Необходимость предлагаемого исследовательского подхода обусловлена усилением тенденции к интеграции научного знания.

Отправной точкой исследования также является идея “общекультурного смысла и мировоззренческого значения достижений науки” В.С. Степина. Нам импонирует его мысль, что основы теоретической физики (например, теория относительности Эйнштейна, взятая в её специальной теоретической форме) мало понятна тем, кто не занимается теоретической физикой. Однако, как утверждает академик: “...при формулировке этой идеи на языке картины мира (характер геометрии пространства-времени взаимно определен характером поля тяготения) она обретает понятный для неспециалистов статус научной истины, имеющей мировоззренческий смысл и видоизменяющей постулат обыденного сознания об однородном евклидовом пространстве и квазиевклидовом времени, закрепленный в этом сознании через систему обучения и воспитания со времен Г. Галилея и И. Ньютона” [4, с. 34]. Мы согласны с правомерным утверждением авторитетного ученого В. С. Степина, что в дальнейшем, именно так следует включать в научную картину мира многие открытия, через которую осуществляется влияние на мировоззренческие ориентиры жизнедеятельности человека. Данное утверждение закрепляется и с позиций собственных характеристик мировоззренческих представлений народов, с учетом национального способа их мышления. Итак, в якутских ориентирах, в время заметного повышения интереса общества к эпосотворчеству, сохранению национального достояния, где созревает сознание причастности и гордости великим созданием своих предков, с вышеуказанных позиций, что может предложить наследие предков саха – архаический эпос *олонхо*, далекое от научного способа познания мира? Возможны ли взаимодополнения научной и художественно-образной картин мира с точки зрения сегоднешнего исторического процесса? Цель исследования предполагает репрезентацию основных идей *олонхо* в виде модели материальной структуры путем синергетического подхода, где общие семантические структуры различных форм знания позволяют понять мир в единстве его сущности.

Феномен сказительства является объектом широкого комплекса междисциплинарных исследований. В его исследовании большой вклад внесли научные выдержки таких выдающихся ученых, как К. Леви-Стросс, К.Г. Юнг, А.Б. Лорд, Ф. Капра, В.И. Вернадский и др. В мирознании пытливого ума предков с былых времен прослеживается потребность расширить сферу познаний в вопросе пространства и времени, с четким осознанием ограниченности и узости односторонней ориентации восприятия, на языке физики обозначаемого как трехмерный мир чувственного восприятия. В монографии академиков В.П. Казначеева и Е.А. Спирина “Космопланетарный феномен человека” указывается, что при исполнении возникает возможность преодоления пространственно-временных ограничений, и что на основе концентрации психофизических резервов человека это экзотическое озарение может быть случаем погружения в мировое целое [5, с. 21]. Еще более конкретную мысль В.П. Казначеев высказывает в следующем: «В мире живого вещества в истории человечества накоплен гигантский опыт общения с космопланетарным окружением... Эту память несли, сохраняли обогащая институты жрецов, шаманов, ведунов» [6]. Мысль эту дополняет Е.С. Сидоров: “Исполнение *олонхо* являлось действием сакральным, равнялось исполнению ритуала возрождения нарушенного, духовного и физического равновесия. Настоящие *олонхосуты* являлись жрецами среднего ранга, а то и высшего” [7, с. 43]. Более того, исследователи *олонхо* отмечают, что в старину нередко встречались случаи, когда и сказителем, и шаманом был один человек [8, с. 218–220], и выдвигают, что исполнение *олонхо* связано с особым психофизиологическим состоянием человека, возникающим при медитации [9, с. 17–19]. Из всего вышеизложенного очевидно, что сказительство связано с особым состоянием многомерного восприятия, являющееся действием сакральным.

В истории науки известно – большим толчком стремительному прогрессу науки послужило открытие фундаментальной теории относительности А. Эйнштейном. Познавательное значение данной теории безценно, она касается ключевых понятий пространства, времени, материи, и гласит: «Пространство не трехмерно, а время не самостоятельно». Если тесно и неразрывно связанными они образуют четырехмерный континуум, и при их изменении меняется весь подход к описанию природы, то на наш взгляд, именно здесь лежит рациональное зерно истолкования понятия медитации: человек покидает трехмерный мир и обращается к совершенно иной реальности, где все противоположные понятия объединяются в единое целое [10]. Таким образом, с точки зрения теоретической физики, качественным аргументом осмысления феномена сказительства служит фундаментальная теория относительности, оперирующая более совершенными понятиями пространства и времени.

Сказительство – явление общечеловеческое и феномен сказительства связан с феноменом самого человека. В недрах древнего *олонхо* мы находим мировоззренческие традиции целостного восприятия мира, где в центре внимания прежде всего, и главным образом стоит вопрос соотношения «оно» (мироздание) и «человек». В формировании художественно-образной картины мира понятие «человек» является ключевым, где художественный образ предстает как результат созидющего преобразования объекта или явления окружающей действительности (материальной, метафизической) в сознании самого человека, в случае сказительства, далее передаваясь вербальным путем. Категория преобразования отражает сложное переплетение реальности и индивидуальности, обусловленная множеством факторов (этнические особенности, ценностные ориентиры, эстетические составляющие, творческие способности и т. д.). Из всего вышеизложенного выдвигается один из самых сложных объектов научного познания – мозг человека. Исследование феномена сказительства как трансцендентного явления с подключением психологии, когнитивных наук ждет в будущем своих исследователей.

В эпической традиции саха мотив возникновения мироздания живописно повествуется: “*Сир ийэ хотунум сиздэрэй тиин тингилэбин сабаттан тэийэн-тэрбэйэн, үүнэн-үөскээн, сачары тадам кулгаабын сарыытын тиэрэ таппыт курдук, сарбайа үүнэн, сараадыа улаатан испитэ збитэ үһү*” [11, с. 76] (Госпожа мать-земля моя, величиной с пятаку серой белки будучи, расширяясь-растягиваясь, разрастаясь, рождалась; подобно вывернутому, мягкому как замша, уху двухгодовалой важеньки растопыриваясь во все стороны, постепенно увеличилась, оказывает-ся) [11, с. 79]. Исследователи отмечают, что мотив этот довольно

устойчив в построении сюжетной линии *олонхо*. Данная идея мифотворчества переключается с концепцией большого взрыва, которая является космологической моделью, описывающей начало расширения Вселенной, еще точнее, расширения космического пространства вместе со всей материей, находящейся в ней. В *олонхо* отчетливо выражено небесное происхождение героев, посланных свыше, высокие цели которых – организовать жизнь на земле, через них земля заселяется людьми божественного происхождения “*көхсүттэн тэһииннээх, көрбүөччү харахтаах күн-айыы улуустарынан, арбаһыттан тэһииннээх айыы-хаан аймахтарынан*” [12, с. 11] (детьми солнечного улуса айыы с поводьями за спиной, с провидческими очами, людьми рода айыы-аймага, с поводьями за спиной) [перевод авторов]. Этот устойчивый мотив организующего начала верховных божеств в сотворении своего прообраза – человека, близок к теории космопланетарного феномена человека крупного ученого в области биофизики, академика В.П. Казначеева: “На основании фундаментальных исследований и обширного количества эмпирических фактов в классическом естествознании, сформулирована гипотеза о космопланетарном происхождении интеллекта человека и формах его эволюции на поверхности планеты Земля” [13, с. 7], или ещё конкретнее: “Земной человек – производное Вселенной” [13, с. 19].

В *олонхо* сквозь обилие эпических оборотов, вынесенных эпическим сознанием древних сказителей, четко дается понятие “в начале времени”, где время предстает как категория логического начала: “*Былыргы былдыаһыктаах дьылым быралыйар быраман мындаатыгар... орто туруу дойдуга отут биэс биэс ууһа иһиллэ илигинэ, алдыархайдаах аллараа дойдуга отут алта биэс ууһа ахтылла илигинэ, үөһээ үлүскэннээх урдүк халлаан отут тобус биэстэрэ үөтүллэ илигинэ...*” [12, с. 11]. (Далеко, за дальним хребтом давних незапамятных лет..., когда тридцать пять племен, населяющих Средний мир, не появились еще, задолго еще до того, когда в преисподней тридцать шесть родов не народились, и задолго до тех времен, когда на хребте небес тридцать девять свирепых племен еще не породились... [14, с. 7]). Здесь прослеживается фундаментальный постулат II-го закона термодинамики, который по формулировке немецкого физика Клаузиуса гласит: «энтропия (хаос) системы всегда стремится к максимуму». Говоря простым языком, система жизнедеятельна за счет разрушения другой системы путем переноса своего хаоса вовне. Отсюда следует, что этот закон предсказывает конец любой системы во времени, из чего очевидно, что система должна иметь и начало во времени.

С возмущения всевышнего разума начинается картина мира *олонхо*. Посредством него разумно решается противоречие порядка и хаоса и устанавливается равновесие, затем вся структура, сюжетосложение, образная система *олонхо*, выстраиваются вокруг этого дуалистического мировоззрения, преобладающей постоянно в динамическом равновесии. В астрофизике на динамическом равновесии создана вся современная космологическая модель Вселенной. Параллели видений наблюдаемы и в мире бесконечно малого – в теории Дирака, обнаружившей фундаментальную симметричность материи и антиматерии. Аспект этот более подробно рассмотрен в статье авторов “Мифопоэтические представления *олонхо* в контексте физической картины мира” [15].

В якутской эпической традиции анимистические представления, где к субстанциональным первоосновам относятся реликтовые понятия составных жизни: *кут-сүр* “души”, *тыын* “дыхание”, *күлүк* “тени”, в тайниках которых хранится духовная суть человека [16, с. 40], имеет отголоски сходства с волновой функцией из области квантовой механики, определяющей множественность квантовых состояний. Физический смысл теории заключается в том, что элементарная частица, обладающая волновой функцией, исчезая в этом мире продолжает свое действие в другом месте, приводя к умножению миров. И то, что частица одновременно может находиться во многих местах, качественно отличающихся друг от друга различными квантовыми состояниями, приводит к пониманию концепции многомирия. В контексте бессмертного *кут-сүр* идентичность взглядов находим и в фундаментальном законе сохранения и превращения энергии, глубоко объясняющем многие живые процессы – ничего ниоткуда не появляется, и не исчезает в никуда, а может только превращаться из одного вида в другой (потенциальная энергия тела исчезая, тут же появляется в виде кинетической энергии). Многомировая интерпретация квантовой реальности переключается в частности, и в мотивах трехсоставности мироздания

мира *олонхо*, в виде указания функционирования отличающихся друг от друга мест в космической бесконечности. Модель многомирия придает ясное содержание и такой важной категории как синкретическое эпическое «сознание», сосредоточенное на устремлении по выяснению отношений собственного «Я» с окружающим миром и обществом, посредством которого идет раскрытие сознающего существа – многосоставных элементов тонкой материи. По существу, по эпическому мировоззрению, духи и небесные боги представляют собой проявленные формы сознания, внешне подаваемые как образные восприятия. Духи и души всех материальных тел – разумны и телесны (в виде паука, птички, вши, блохи). Откуда следует, что само понятие сознания есть способность воспринимать тот или иной объект или явление в многомировой интерпретации, свободно оперируя их различными версиями или проекциями.

Стремление наиболее полного самосознания природы и сущности своей, приводит и к такой не менее важной категории как “свобода выбора”, чьими идеями буквально пронизана вся структура *олонхо*. Исследователи едины в том, что верховные божества ограничивали свои функции сотворением героев – устроителей жизни на Земле, а дальше и вовсе не вмешивались в текущие дела людей. Соответственно вся сложность и тяжесть бытия подпадали под осознанную деятельность самого человека, который постоянно пребывает в состоянии выбора при встрече с массой трудностей, переплетений и превратностей судьбы. Так, данная категория очерченно проецируется в нравственно-ценностной системе, где человек обнаруживая в себе несколько «Я» делает осознанный выбор одного, что и отражается в его мысли, поведении и действии. На языке квантовых характеристик многомирия, это условно можно объяснить следующим образом: человеку свойственно чувствовать в себе несколько вариантов «Я», которые одновременно существуют в диагональных мирах, при выборе же одного все остальные отступают в свои миры, постоянно волную человека как облако “возможных вариантов”.

Интересно мировоззрение эпического наследия в антропологическом повороте, где обладающий разумом и языком человек может одухотворить предмет, наделить его *иччи* «духом-хозяйном». Данное неизменно первостепенное традиционное сознание *саха*, обретает качественную подтверждаемость с позиции квантовой физики, названного антропным принципом участия. Вопрос этот более детально был изложен в предыдущей работе авторов «Мифопоэтические представления *олонхо* в контексте физической картины мира» [15]. Копенгагенская интерпретация квантовой механики, выдвинутая Н. Бором и В. Гейзенбергом означала, что невозможно говорить о характеристиках материи, пока не произведешь измерение наблюдаемого, что характеристики эти существуют лишь в момент самого измерения. Таким образом, параллели очевидны и с принципом неопределенности и дополнительности из области квантовой теории.

Кроме всего вышерассмотренного, идеи космологии *олонхо*, такие как мифический объект мирового древа, постоянный эпитет *олонхо* “*абыс иллээх-сабалаах аан ийэ дойдугу*”, трехсоставность мироздания, связь трех миров *олонхо*, вопросы организации вращения, расположения, характеристик нижнего и верхнего миров *абаасы*, локус основ якутского пантеона божеств, в виде модели материальной структуры подробно представлены в работах авторов «Миропонимание эпической формулы “*абыс иллээх-сабалаах аан ийэ дойдугу*” в свете физической теории единого поля» [17], «Мифопоэтические представления *олонхо* в контексте физической картины мира» [14], «Структурный анализ локуса основ якутского пантеона божеств» [18].

Сегодня меняется парадигма развития науки, и становится очевидным, что все направления науки, независимо от разделения на гуманитарные или естественные, занимались изучением природы в самом прямом смысле, где главным образом – человек есть природный объект исследования, как динамичная, открытая система. И как подчеркивает Р. И. Бравина, действительно “Сам человек – микрокосм, вписывающийся в совершенный порядок мира и отражающий его в себе” [16, с. 31]. С этих позиций, в фольклористике адекватных, рациональных методов и междисциплинарных подходов требует исследование самого феномена сказительства, где фактологическая и методологическая разработанность естественных наук призвана лишь помогать и дополнять. В истории фольклористики, достаточно глубокий опыт научных экспериментов по нейрофизиологическому, психологическому, биохимическому, биомагнитному воздействиям живого исполнения эпоса, имеется у киргизских фольклористов [19, с. 15]. Вопрос картографии сознания, концепции личности в

состоянии “измененного сознания” сказителей *олонхо* в антропологических аспектах, остается открытым для будущих исследований.

Олонхо – многоуровневый и многомерный объект исследования. Основоположник глубинной психологии К.Г. Юнг говорил: «Всегда ли мы понимаем о чем говорим? Мы понимаем только такой вид мышления, который имеет форму простого уравнения, из которого вытекает лишь то, что мы в него заложили. Такова работа интеллекта. Но помимо указанного существует мышление изначальными образами или символами более древними, чем исторический человек, которые являются для него врожденными с изначальных времен. Вечно живые, переживающие все поколения, они до сих пор составляют основу человеческой психики. Прожить полноценную и наполненную жизнь возможно, лишь когда мы находимся в гармонии с этими символами..» [20, с. 326]. Отсюда очевидно, что целостность бытия человека вообще, подразумевает диалог и рациональных, и иррациональных факторов. Невнимание к этим врожденным связям чревато последствием-искажением в духовно-практическом освоении мира. В *олонхо* – духовном космосе народа *саха*, заложенная

сложная мифологическая система может быть описана в виде модели материальной структуры путем синергетического подхода, где иррациональное в одной системе может объясняться рациональным в другой, посредством чего достигается универсальное смысловое единство. Положительным моментом подключения синергетического принципа в гуманитарном исследовании, выступает «практическое действие» фундаментальных законов природы с одной стороны, а с другой – преодолевается основная проблема гуманитарного исследования – субъективный фактор исследовательской стратегии в форме самопознания. И в конце, уместно все вышеизложенное подтвердить словами известного ученого К. Леви-Стросса: «Может быть, в один прекрасный день и поймем, что в мифологическом мышлении работает та же логика, что и в мышлении научном» [21, с. 207], еще конкретнее высказывание философа-мыслителя Я.Э. Голосовкера: «Воображение есть высшая познавательная способность..., воображение мифотворца познало нечто, научно удостоверенное тысячелетия спустя. Объекты науки о микромире созданы по образу и подобию объектов мифологии. Воображением познают» [22, с. 76].

Библиографический список

1. Энциклопедия *Summa culturologiae*. В 2-х т. Т. 2: Электронное издание. Москва, Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2017.
2. Иванов В.В. *О научном ясновидении Афанасьева, сказочника и фольклориста*. Литературная учеба. 1982; № 1: 157 – 161.
3. Топоров А.Л. *Фольклористика в междисциплинарном диалоге*. Труды. Отделение историко-филологических наук РАН. Москва, 2016: 23 – 41.
4. Степин В.С. *Теоретическое знание*. Москва: Прогресс-Традиция, 2000.
5. Казначеев В.П., Спиринов Е.А. *Космопланетарный феномен человека*. Новосибирск: Наука, 1991.
6. Казначеев В.П. *Не убегаем ли мы от самих себя? Прищельцы из зазеркалья*. Москва, 1991.
7. Сидоров Е.С. *Взгляд на мудрость (Статьи)*. Якутск: “СМИК-Мастер. Полиграфия”, 2012.
8. Илларионов В.В. *Эпическое наследие народа саха*. Новосибирск: Наука, 2016.
9. Попова А.С. *Логико-гносеологический анализ космологического содержания олонхо*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Якутск, 1996.
10. Капра Ф. *Дао физики*. Пер. П.Л. Гроховского. Электронная библиотека BookZ.ru. Available at: <http://lib.ru/KAPRA/daofiz.txt>
11. Каратаев В.О. *Якутский героический эпос “Могучий Эр Собохо”*. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 1996.
12. Ойунускай П.А. *Дьулуруйар Ньургун Боотур*. Олонхо. Дькуускай: ГУП НИПК “Сахаполиграфиздат”, 2003.
13. Казначеев В.П. Проблемы живого вещества и интеллекта: этюды к теории и практике медицины 3-го тысячелетия. *Вестник МИКА (Международного института космической антропологии им. Н.А. Козырева)*. 1995; Вып. 2: 7 – 24.
14. Ойунский П.А. *Ньургун Боотур Стремительный*. Олонхо. Пер. В. Державина. Якутск: ЯКИ, 1975.
15. Сатанар М.Т., Илларионов В.В. Мифопоэтические представления олонхо в контексте физической картины мира. *Филологические науки: вопросы теории и практики*. 2017; № 7 (73) ч. 2: 158 – 162.
16. Бравина Р.И. *Концепция жизни и смерти в культуре этноса*. Новосибирск: Наука, 2005.
17. Сатанар М.Т., Илларионов В.В. *Миропонимание эпической формулы “абыс иилээх-саҕалаах аан ийэ дойду” в свете физической теории единого поля*. Общественные науки. 2017; 3: 247 – 256.
18. Сатанар М.Т., Илларионов В.В. *Структурный анализ локуса основ якутского пантеона божеств*. Мир науки, культуры, образования. 2017; 6 (67): 571 – 573.
19. Бакчиев Т.А. *Теоретический подход к исследованию сказительского искусства манасчы*. Вестник СВФУ. Серия Эпосоведение. 2017; № 1 (05): 5 – 19.
20. Юнг К.Г. *Человек и его символы*. Москва: Серебряные нити, 1997.
21. Леви-Стросс К. *Структурная антропология*. Москва: Главная редакция восточной литературы, 1985.
22. Голосовкер Я.Э. *Логика мифа*. Москва: Наука, ГРВЛ, 1987.

References

1. `Enciklopediya *Summa culturologiae*. V 2-h t. T. 2: `Elektronnoe izdanie. Moskva, Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh initsiativ, 2017.
2. Ivanov V.V. *O nauchnom yasnovidanii Afanas'eva, skazochnika i fol'klorista*. Literaturnaya ucheba. 1982; № 1: 157 – 161.
3. Toporov A.L. *Fol'kloristika v mezhdisciplinarnom dialoge*. Trudy. Otdelenie istoriko-filogicheskikh nauk RAN. Moskva, 2016: 23 – 41.
4. Stepin V.S. *Teoreticheskoe znanie*. Moskva: Progress-Tradiatsiya, 2000.
5. Kaznacheev V.P., Spirin E.A. *Kosmoplanetarnyj fenomen cheloveka*. Novosibirsk: Nauka, 1991.
6. Kaznacheev V.P. *Ne ubegaem li my ot samih sebya? Prischel'cy iz zazerkal'ya*. Moskva, 1991.
7. Sidorov E.S. *Vzglyad na mudrost' (Stat'i)*. Yakutsk: “SMIK-Master. Poligrafiya”, 2012.
8. Illarionov V.V. *Epicheskoe nasledie naroda saha*. Novosibirsk: Nauka, 2016.
9. Popova A.S. *Logiko-gnoseologicheskij analiz kosmologicheskogo sodержaniya olonho*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Yakutsk, 1996.
10. Kapra F. *Dao fiziki*. Per. P.L. Grohovskogo. `Elektronnaya biblioteka BookZ.ru. Available at: <http://lib.ru/KAPRA/daofiz.txt>
11. Karataev V.O. *Yakutskij geroicheskij `epos “Moguchij `Er Soḡotoh”*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 1996.
12. Ojuunuskaj P.A. *D'ulurujar N'urgun Bootur*. Olonho. D'okuuskaj: GUP NIPK “Sahapoligrafizdat”, 2003.
13. Kaznacheev V.P. Problemy zhivogo veschestva i intellekta: `etyudy k teorii i praktike mediciny 3-go tysyacheletiya. *Vestnik MIKA (Mezhdunarodnogo instituta kosmicheskoy antropologii im. N.A. Kozyreva)*. 1995; Vyp. 2: 7 – 24.
14. Ojunskej P.A. *Nyurgun Bootur Stremitel'nyj. Olonho*. Per. V. Derzhavina. Yakutsk: YaKI, 1975.
15. Satanar M.T., Illarionov V.V. Mifopo`eticheskie predstavleniya olonho v kontekste fizicheskoy kartiny mira. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7 (73) ch. 2: 158 – 162.
16. Bravina R.I. *Koncepciya zhizni i smerti v kul'ture `etnosa*. Novosibirsk: Nauka, 2005.
17. Satanar M.T., Illarionov V.V. *Miroponimanie `epicheskoy formuly “aḡys iil`e`eh-saḡalaah aan ij`e dojdu” v svete fizicheskoy teorii edinogo polya*. Obschestvennye nauki. 2017; 3: 247 – 256.
18. Satanar M.T., Illarionov V.V. *Strukturnyj analiz lokusa osnov yakutskogo panteona bozhestv*. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017; 6 (67): 571 – 573.
19. Bakchiev T.A. *Teoreticheskij podhod k issledovaniyu skazitel'skogo iskusstva manaschy*. Vestnik SVFU. Seriya `Eposovedenie. 2017; № 1 (05): 5 – 19.
20. Jung K.G. *Chelovek i ego simvol'y*. Moskva: Serebryanye niti, 1997.
21. Levi-Stross K. *Strukturmaya antropologiya*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1985.
22. Golosovker Ya. `E. *Logika mifa*. Moskva: Nauka, GRVL, 1987.

УДК 811.251.32

Safaraliev N.E., Cand. of Sciences (Philology), Head of Dagestan and National Literature Sector, Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogic n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

LEXICAL CATEGORY OF NOUNS IN THE TABASARAN LANGUAGE. The author of the article tries to characterize the category of nouns in the Tabasaran language, which is the main category in Lezginian group. The category of nouns is the most difficult and multi-aspect. A lot of questions of functional and structural system are connected with this category in other Iberian Caucasian languages. The Tabasaran language refers to those Dagestan languages, which have tendency to extinction of verb conjugation and development of personal conjugation. So, there are two grammatical classes in modern Tabasaran, which differ from other Dagestan languages with three-four classes of conjugation, and from Agulskiy and Lezginian languages, which have no category of grammatical class.

Key words: category of grammatical class, Tabasaran language, nominal classification, Agulskiy language, Lezginian language, Nitric dialect.

Н.Э. Сафаралиев, канд. филол. наук, зав. сектором дагестанской и родных литератур ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ КЛАССА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья представляет собой попытку подвергнуть характеристике лексическую категорию класса имени существительного в табасаранском языке, которая является одной из ведущих категорий лезгинской группы. Категория класса в табасаранском языке является одной из сложных и многоплановых. С этой категорией, как с одной из древнейших в грамматике, теснейшим образом связаны многие вопросы функционально-структурного строя и в других иберийско-кавказских языках. Табасаранский язык относится к числу дагестанских языков, в котором наблюдается тенденция к затуханию классного спряжения глагола и развитию личного спряжения. Таким образом, в современном табасаранском языке различаются два грамматических класса, чем он отличается от дагестанских языков с трех – четырех классным спряжением, и от агульского и лезгинского языков, в которых категория грамматического класса отсутствует.

Ключевые слова и фразы: категория грамматического класса, табасаранский язык, именная классификация, класс вещи, агульский язык, лезгинский язык, нитрикийский диалект, классные показатели.

Категория грамматического класса в иберийско-кавказских языках, играет такую же роль, как и категория рода в русском языке. Она, будучи универсальной для всех иберийско-кавказских языков, в каждом из них выражается по-разному.

Табасаранский язык относится к числу дагестанских языков, в котором наблюдается тенденция к затуханию классного спряжения глагола и развитию личного спряжения. В современном табасаранском языке различаются два грамматических класса, чем он отличается от дагестанских языков с трёх-четырёх классным спряжением, и от агульского и лезгинского языков, в которых категория грамматического класса отсутствует.

Тенденция к затуханию классного спряжения и активизации личного спряжения в наибольшей степени характерна для нитрикийского диалекта табасаранского языка и особенно его отдельных говоров, соседствующих с лезгинским и агульским языками.

В современном табасаранском языке, в том числе и в нитрикийском диалекте, различаются два грамматических класса-класс человека или разумных существ, куда относятся существительные, обозначающие названия людей, независимо от их пола и уподобляемых им мифологических существ (боги, ангелы и т. д.) и класс неразумных существ, куда относятся названия всех неодушевленных предметов, отвлеченных понятий и всего одушевленного животного мира [1].

В самих именах существительных классные показатели не фигурируют и они различаются лишь постановкой к ним вопросов *Фуж?* «кто?» (*фуж?* – *бай* «мальчик», *чи* «сестра», *баб* «кто?» (*фуж?*) «мать», *жилир* «мужчина», *хала* «тетя», *че* «брат и другие» и *фу?* «что?» (*фу?* – *гьар* «дерево», *уль* «хлеб», *хал* «дом», *нач* «стыд», *гуч1* «змея», *ч1амч* «муха», *манишин* «теплота», *ахъюшин* «холод» и другие).

Во множественном числе к этим именам существительным ставятся соответственно вопросы *фужар?* «кто?» (*фужар?* – *бабар* «матери», *чийир* «сестры», *баяр* «дети» и др.) и *фийир?* «что?» (*фийир?* – *ук1ар* «травы», *бит1ар* «змеи», *якьар* «бараны» и др.).

Таким образом, Л.И. Жирков [2] считает, что в табасаранском языке имеется система грамматических классов, отличная от системы грамматических классов других дагестанских языков. Эта система настроена на принципе разумности или неразумности, а признак пола человека, одушевленности или неодушевленности предметов никакой роли не играет. В этом отношении табасаранский язык близок к лезгинскому и агульскому языкам.

В прошлом, возможно, в некоторых корневых именах существительных табасаранского языка классные показатели также выступали, как это имеет место в некоторых дагестанских языках с классным спряжением.

Соотнесенность имен существительных к тому или иному грамматическому классу в табасаранском языке проявляется при согласовании с ними других частей речи при помощи классных показателей, что сравнительно последовательно соблюдается в говорах северного наречия. В говорах же южного наречия, в том числе и нитрикийском диалекте стройность этой системы довольно расшатана, особенно в тех говорах, которые граничат с лезгинским и агульским языками. Однако, частичная утрата классного согласования в отдельных частях речи коснулась всех диалектов и говоров табасаранского языка.

Так, классное согласование прилагательных с существительными посредством классных показателей в атрибутивной функции утрачено во всех говорах табасаранского языка, и они различаются лишь постановкой вопроса к ним: *биц1и бай* «маленький мальчик» (*фицир бай?* «какой мальчик») – *биц1и шюхъ* «маленький цыпленок» (*фициб шюхъ?* «какой цыпленок?»), *биц1и баяр* «маленькие дети», *биц1и шюхъяр* «маленькие цыплята» (*фицдар баяр?*, *фицдар шюхъяр?* «какие дети?» «какие цыплята?»).

Исключения составляют три прилагательные, которые без классных показателей не употребляются: *ужур*, *ужуб*, *ужудар* («хороший», «хорошие»), *уччур*, *уччуб*, *уччудар* («красивый», «красивые»), *ицир*, *ициб*, *ицидар* («сладкий», «сладкие»): *ужур кас* «хороший человек», *ужуб мутму* «хорошая вещь», *ужудар касар*, *мутмиир* «хорошие люди, вещи» и т. д.

Как видно из приведенных примеров, классы различаются в них лишь в единственном числе посредством показателя *-р* для класса разумных существ, *-б* для класса неразумных существ в единственном числе и для обоих классов во множественном числе, которые являются основными классными показателями, выступающими и в других частях речи при их согласовании с именами существительными.

Следует отметить, что в атрибутивно-предикативной функции все прилагательные без исключения регулярно согласуются в классе и числе с именами существительными: *чи биц1ир вуй* «сестра маленькая была», *к1ари биц1уб дайи* «теленки маленькие не был», *чийир (к1арар) биц1удар вуй* «сестры» (теленки) маленькие были и другие.

Употребляясь без определяемого ими слова, прилагательные субстантивируются и в этом случае также принимают классные показатели: *ягъли «высокий»* – *ягълир «высокий человек»*, *ягълиб «высокий предмет»* – *ягълидар «высокие (люди или предметы)»*.

При этом они начинают склоняться по падежам подобно существительным: *ккунир* – *ккунир* (эрг.п.), *ккунириз* (дат.п.), *ккуниб-ккунибди* (эрг.п) и др., а подчас переходят в разряд существительных и по своему значению, ср.: *жили* – «мужской»-*жилир «мужчина»*, *жилар «мужчины»* *хиппи «женский»* – *хиппиб «самка»* (о животном), *хиппир «женщина»*, *къаби «старый»* – *къабир «старец»*, *лику «хромой»* – *ликур «хромец»*, *биц1и «малый»*- *биц1ир «малыш»*, *биц1идар «малыши»*, *аьхюр* – *биц1ир*, «стар и млад», *ужуб-харжиб «добро и зло»* и т. д.

В числительных согласование в классе сохранили только числительные первого десятка (от одного до десяти) и числительное двадцать: *сар хялиж «один гость»*, *саб дажи «один осёл»*, *садар мярхар «одни сани»*, *йиц1ур риш «десять девочек»*, *йиц1уб манат «десять рублей»*. Любопытно, что при существительных *йиш «день»*, *йишив «ночь»*, *йис «год»* числительные согласуются с ними как бы во множественном числе, вернее, посредством классного показателя множественности –*д*-: *кюд йиш «шубуд йиш «три ночи»*, *йиц1уд йис «десять лет»*, хотя сами существительные при них в табасаранском языке независимо от числа предметов ставятся в единственном числе: *хуб жихир «пять груш»* (буквально «пять груша»), *кюд хумурзаг «два арбуза»* (бук «два арбуз») *къад йис «двадцать лет»*.

Следует отметить, что в говорах северного наречия и в прилагательных и числительных классным показателем –*б*- и –*д*-соответствуют показатели –*в*- и –*р*-, ср.: нитр: *хуб хар «пять горошин»* – сув. *хув хар*, нитр. *йирхуб йиш «шесть ночей»* – сув. *йирхур йиш*, нитр. *ужуб йиц1 «хороший вол»* – сув. *ижуб яц*, нитр. *ужудар йицар «хорошие быки»* – сув. *ижурар яцар* и др.

Числительные обозначающие десятки, начиная с тридцати, употребляются с классным показателем –*р*- во всех говорах табасаранского языка: нитр. *сумч1ур адми*, сув. *симч1ур эрми «тридцать человек»*, нитр. *сумч1ур чарва*, сув. *симч1ур чарва «тридцать овец»* и др.

Сильно разрушено в нитрикском диалекте классное согласование в разряде атрибутивных местоимений, заменяющих собою имена прилагательных. В говорах нитрикского диалекта сохранили классное согласование лишь два вопросительных местоимения: *фицир? фициб? фицидар? (какой? какие?)*, *швнур? швнуб? швнуд? («сколько?»): фицир касс? «какой человек?»*, *фицир йиш? «какой день?»*, *швнуд йиш? «сколько ночей?»* и т. д. В говорах северного наречия классное согласование сохранило большое число вопросительных и указательных местоимений: ср: нитр. *фуну ваз? «который месяц?»* – сув. *фунув ваз?*, нитр. *муну гъул «этот аул»* – сув. *мунув гъул* и др.

В нитрикском диалекте самой большой разницей в классном согласовании имеет место в многочисленных глагольных формах. Здесь прежде всего следует отметить, что при наличии двухклассной системы глагольного спряжения в табасаранском языке отсутствие или пропуск одного из классных показателей в глаголе логически не может помещать разграничению грамматических классов, т. е. присутствие одного из классных показателей самодостаточно, чтобы отличить его от параллельной глагольной формы без такового, тем более что глагол в отличии от прилагательных и числительных не имеет специальных показателей множественного числа – формы класса разумных существ одновременно выступают в табасаранском глаголе и как формы множественного числа. Отсутствие классного показателя в глаголе создает условия обходится лишь одним из двух показателей, т. е. отсутствие одного из них может рассматриваться как признак противоположного класса [3].

Именно поэтому в целом ряде глаголов во всех диалектах и говорах табасаранского языка выпал показатель класса разумных существ (и одновременно множественного числа) при сохранении в них показателя класса неразумных существ –*б*-: *убч1уб-убч1уб «войти»*, *ккадабгъуб – ккадагъуб «вытащить из под чего-либо»*, *гъадагъуб – гъадабгъуб «взять»*, *абхуб – ахуб «спать»* и др.

В нитрикском диалекте этот процесс пошел еще дальше. В глаголах, где в исходной форме сохранились оба классных показателя, в производных формах он, в отличии от говоров северного наречия, часто выпадает, ср: *жабгъуб – жаргъуб «бежать»*, *ккадабгъуб – ккадагъуб «вытащить»*, *гъекуб – гъеркуб «прикрыть»*, *гъедеркуб – гъедребкуб «не прикрыть»* и др.

В этом отношении имеет место разницей между отдельными говорами нитрикского диалекта: в одних говорах показать –*р*- в производных формах выпадает, а в других сохраняется, что создает трудности для табасаранского языка. Для устранения разницы в написании подобных форм глагола в действующей орфографии табасаранского языка решено сохранить показатель –*р*- во всех производных формах.

Однако, в большинстве глагольных форм выступают оба классных показателя: инфиксально –*р*- (для класса личности и мн.ч. и –*б*- (для класса неличности, а в отдельных глаголах префиксально-соответственно –*д*- и –*б*- : *абсуб – арсуб «мазать»*, *убжуб – уржуб «жарить»*, *убхуб – урхуб «варить»*, *убчуб – урчуб «избивать»*, *аьбгъуб – аьргъуб «опухать»*, *збуб – эрбуб «устанавливать»*, *но бисуб – дисуб «ловить»*, *бихуб – дихуб «находить»*, *бик1уб – дик1уб «писать»*, *биржуб – диржуб «гнуть»* и др.

При этом в предложениях номинативной конструкции согласование непереходного глагола в классе и числе осуществляется с субъектом действия, а в предложениях эргативной, дативной и других конструкций переходный глагол – сказуемое согласуется с объектом действия, примеры: *Сул ярквраз гъебану «Лиса в лес убежала»*. *Бабу бай дисура «Мать сына ловит»*, и др. [4].

Как было отмечено, во множественном числе табасаранский язык классов не различает и согласуется в обоих случаях по классу человека: *Йисир гьерану «Пленник сбежал»*. *Йисирар гьерану «Пленники сбежали»*. *Сулар гьерану «Лисицы убежали»* и т. д. Здесь следует отметить, что в отдельных глаголах нитрикского диалекта множественное число имеет отличную от класса разумных существ форму, например: ср.: *Кет1ерцнай биц1ир гъак1ну «Большой ребенок умер»*. *Гамуш гъабк1ну «Буйвол сдох»*. *Кет1ерцнай баяр гъийихну «Большие дети умерли»*, *Гамшар гъийихну «Буйволы сдохли»* и др.

Из данного факта можно сделать вывод, что исторически в табасаранском языке, когда в нем количество грамматических классов было больше, чем в настоящее время, во множественном числе, возможно, имелся специальный классный показатель.

В некоторых глаголах нитрикского диалекта классные показатели окаменели и перестали воспринимать как таковые, например: ср, нитр. *лицуб «ходить»* – сув. *дицуб – бицуб, нитр. жюуб (дюуб) «собирать»* – сув. *дюуб – бюуб, нитр. чьуб (дъуб) «сесть»* – сув. *дъуб – деп1юв, нитр. урхуб «читать»* – сув. *увхув – урхув*. Сюда же относятся глаголы *тууб «дать» (тубуб), дивуб (дубуб)* и другие, так как в табасаранском языке согласные *б, в, р, л, н, м, й* выступающие в аффиксах морфологических категорий, в глагольных корнях вообще не встречаются. Это любопытное явление, отмеченное и некоторыми последователями табасаранского языка, представляет большой научный интерес с точки зрения деления звуков на корнеобразующие и формаобразующие фонемы.

В отношении классного согласования в говорах нитрикского диалекта помимо разницы в сохранении или утрате одного из классных показателей имеются и другие различия. В отдельных говорах нитрикского диалекта Диричв вместо классного показателя –*б*- в классе неразумных существ выступает –*в*-: ср. нитр. *Гъюр гъебану «Заяц убежал»* – канд. *Гъюр гъев1ну, нитр. Йикк гъубхъну «Мясо сварилось»* – канд. *Йикк гъувхъну* и др.

А в соседних с лезгинами селениях Хив и с агульцами Хоредж (Хирижв) префиксальные и инфиксальные классные показатели вовсе окаменели (префиксальные в форме класса неразумных существ с показателем –*б*- , а аффиксальные в форме класса разумных существ и множественного числа с показателем –*р*-: ср: нитр. *Эскрихан йисир дисуз гъабхъндар «Солдат пленника поймать не смог»*. *Марччлихънихън чарва бисуз гъахъндар «Чабан овцу поймать не смог»*, *«Чабан баранов поймать не смог»* – хив. *Эскрихан йисир бисуз гъахъндар, Марччлихънихън чарва бисуз гъахъндар; Марччлихънихън якъар бисуз гъахъндар; нитр. Риш жаргъура «Девочка бежит»*. *Дай жабгъура «Жеребенок бежит»*. *Шубар (даяр) жаргъура «Девочки (жеребята) бегут»* – хоредж. *Риш жаргъура . Дай жаргъура. Шубар (даяр) жаргъура* и др.

Однако в говорах этих сел в других частях речи (в числительных, прилагательных, местоимениях) показатели грамматических классов не окаменели. Грамматические классы различаются в них и в образуемых от глаголов причастных формах при их субстантивации: *гъибик1ур «написавший»* – *гъибик1уб «написанное»* – *гъибик1дар «написавшие»*, «написанные»; *гъ-*

урхур – «сваривший», гурхур – «сваренное», гурхурдар – «сварившие», «сваренные» и т. д.

Таким образом, в причастных формах одновременно выступают как окаменелые классные показатели (префиксально и инфиксально), так и действующие (суффиксально) [5].

В табасаранском языке глагол 1 и 2 лице имеет и личное спряжение.

Но в лице личные формы глагола, которые одновременно являются как формами единственного и множественного чисел, в литературном языке суффиксальных классных показателей не имеют: ср: Узу гъафунза «Я пришел». Уву гъафунва «Ты пришел». Учу гъафунча «Мы пришли» и т. д., но думу гъафну «он пришел», дурар гъафну «они пришли». Однако в различных говорах табасаранского языка, в том числе и нитрикского диалекта в лице глагола сохранились окаменевшие классные показатели –д-, -р-, -ъ-, ср: сув: Чвуччу датт гъувккуъ, хив. Чвуччу датт гъурккуд и др.

Возможно, исторически в табасаранском языке личное спряжение глагола до появления в 1 и 2 лице суффиксов местоименного происхождения, существовало личное согласование посредством классных показателей, например: в предложениях типа Чвуччу датт къубккур (гъубккуръ, гъурккуд) глагол инфиксально согласовался с объектом, а суффиксально – с субъектом действия: чвуччу датт къубккур. В литературном табасаранском языке суффиксальные показатели в личных формах глагола не употребляются. Однако, двойное согласование в классе имеет место и при атрибутивно-предикативном употреблении причастий: ср: гъубжу йикк.

Здесь следует отметить, что причастия непереходного значения имеют двойное субъектно-объектное согласование в классе, ср: гъерграйи бай «убегающий мальчик» – бай гъерграйир ву «мальчик убегающий есть», гъебграйи гъюр «убегающий заяц» – гъюр гъебграйиб ву «заяц убегающий есть». Причастия же переходного значения имеют двойное субъектно-объектное согласование: уль гъубжур дада ву «хлеб испекая мать есть» и др. Субстантивированные формы таких причастий находятся

на пути лексикализации – перехода их в разряд существительных: ср: бик1рур «писатель», «пишущий», ип1руб «съестное», «съедобное», ип1рур «обжора», «съедающий», ишрур «плакса», «плачущий», урхрур «читатель», «читающий», жаргърур «бе-гун», «бегающий» и др. [6].

В говорах табасаранского языка количество классных показателей больше, чем самих грамматических классов (б, в, р, д, п1, ь и др.).

Для табасаранского глагола характерно такое явление, как наличие в его корне инфиксальных и префиксальных классных показателей, без которых глагол лишается смысла: убхъ – урхъ «свари», ч1яргъ – ч1яргъ «порви», бис – дис «лови» и др. Кроме того, в мобильных глаголах обязательно присутствуют еще и превербы (-ъ)- убз – (ъ) рз «вливай», кубз – курз «впрысни», ккубз – курз «подливай», улубз – улурз «наливай» и др.

Префиксальные классные показатели –б- и –д- в глаголах с превербми в некоторых производных формах в связи с выпадением тематического гласного а превербе из-за утраты им ударения и оказавшись в позиции после других согласных, в говорах нитрикского диалекта оглушаются и переходят в –пп- и –тт-, ср: бик1 – дик1 «пиши», бик1уб – дик1уб «писать», кибик1 – кидик1 «спиши», но кппик1уб – кттик1уб «списать» (кибик1уб – кидик1уб), бирж – дирж «сверни», биржуб – диржуб «свернуть», хьлпиржуб – хьттиржуб «завернуть» и т. д.

В подобной позиции оглушаются не только классные показатели, но и корневые звонкие согласные: жибк1 «помой» – жибк1уб «мыть», кччибк1уб «полоскать», зиг «тяни» – зигуб «тянуть».

Следует отметить, что оглушение звонких согласных после глухих, имевшее место и в других случаях, в орфографии не фиксируются: бик1уб – бик1бар (бик1ппар), бик1бу (бик1ппу) [7].

Как видно из изложенного, классное согласование в говорах литературного (нитрикского) диалекта, разрушено, причем между различными говорами в этом вопросе имеются значительные расхождения, что создает большие затруднения для упорядочения орфографии литературного языка.

Библиографический список

1. Исмаилова Ярханум Ризаевна. *Нитрикский диалект табасаранского языка: Фонетика и морфология*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
2. Жирков Л.И. *Табасаранский язык*. Москва, 1948.
3. Загиров Н.В. Сопоставительная характеристика особенностей сувакского и нитрикского диалектов табасаранского языка. *Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии*: материалы региональной научной конференции, посвященной 65-летию кафедры дагестанских языков ДГУ. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1977: 70 – 72.
4. *Вопросы категории грамматических классов в иберийско-кавказских языках: Седьмая региональная сессия по историко-сравнительному изучению иберийско-кавказских языков (16 – 18 ноября 1977 года)*: тезисы докладов. Сухуми: Абхазский институт языка, литературы и истории им. Д.И. Гулия АН Грузинской ССР; Сухумский государственный педагогический институт им. А. М. Горького, 1977.
5. Курбанов К.К. О глагольном корне табасаранского языка. *Литературный Табасаран*. 1976: 74 – 5 (на таб. яз.).
6. Курбанов К.К. О глагольном корне табасаранского языка. *Литературный Табасаран*. 1976: 76 – 77 (на таб. яз.).
7. Курбанов К.К. *Грамматические классы слов Табасаранского языка*. Махачкала: Издательство ДГУ, 1995: 86 – 90.

References

1. Ismailova Yarhanum Rizaevna. *Nitrikskij dialekt tabasaranskogoazyka: Fonetika i morfologiya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
2. Zhirkov L.I. *Tabasaranskij yazyk*. Moskva, 1948.
3. Zagirov N.V. Sopostavitel'naya harakteristika osobennostej suvaksogo i nitrikskogo dialektov tabasaranskogoazyka. *Sovremennye problemy kavkazskogo yazykoznanija i tyurkologii*: materialy regional'noj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 65-letiju kafedry dagestanskih yazykov DGU. Mahachkala: IPC DGU, 1977: 70 – 72.
4. *Voprosy kategorii grammaticheskikh klassov v iberijsko-kavkazskih yazykah: Sed'maya regional'naya sessiya po istoriko-sravnitel'nomu izucheniju iberijsko-kavkazskih yazykov (16 – 18 noyabrya 1977 goda)*: tezisy dokladov. Suhumi: Abhazskij institut yazyka, literatury i istorii im. D.I. Gulia AN Gruzinskoy SSR; Suhumskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. A. M. Gor'kogo, 1977.
5. Kurbanov K.K. O glagol'nom korne tabasaranskogoazyka. *Literaturnyj Tabasaran*. 1976: 74 – 5 (na tab. yaz.).
6. Kurbanov K.K. O glagol'nom korne tabasaranskogoazyka. *Literaturnyj Tabasaran*. 1976: 76 – 77 (na tab. yaz.).
7. Kurbanov K.K. *Grammaticheskie klassy slov Tabasaranskogoazyka*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 1995: 86 – 90.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

УДК 811.161

Tboeva Z.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tbo-zarina@yandex.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF IMAGE OF A GIANT AS REALIZATION OF THE CONCEPT “DEATH” ON THE MATERIAL OF RUSSIAN, OSSETIAN AND ENGLISH FOLKLORE. The article studies a concept of death in folklore materials of a fairy-tale discourse. The author interprets the image of the fairy-tale giant as a way of representing the concept under study. Particular attention is paid to revealing the mythological semantics of lexical units that realize the image of a giant on the basis of a comparative analysis of one of the basic mythological images of world mythology. It is assumed that despite the demythologization of the cognitive features

of the concept under consideration as a result of historical, cultural and socio-economic changes, the fairy-tale discourse retained enough lexical evidence of their existence. The concept of death is revealed through the description of the chthonic characteristics of the giant and a symbolic connection with the world of the dead. As a result of the analysis, explicit and hidden symbolic meanings of the image under investigation are established, as well as general and national peculiarities of their verbalization.

Key words: fairy-tale, concept, symbol, verbalization, chthonic, etymology, ethnoscience, lexeme.

З.Э. Тбоева, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии и иностранных языков, Северо-Осетинский государственный педагогический институт г. Владикавказ, E-mail: tbo-zarina@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ВЕЛИКАНА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ОСЕТИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Статья посвящена рассмотрению концепта смерти в фольклоре на материале сказочного дискурса. Автор трактует образ сказочного великана как способ репрезентации исследуемого концепта. Особое внимание в работе уделено раскрытию мифологической семантики лексических единиц, реализующих образ великана на основе сопоставительного анализа одного из базовых мифологических образов мировой мифологии. Предполагается, что, несмотря на демифологизацию когнитивных признаков рассматриваемого концепта в результате историко-культурных и социально-

экономических изменений сказочный дискурс сохранил достаточное количество лексических доказательств их существования. Концепт «смерть» раскрывается через описание хтонических характеристик великана и символическую связь с миром мертвых. В результате анализа установлены явные и скрытые символические смыслы исследуемого образа, а также общие и национальные особенности их вербализации.

Ключевые слова: сказка, концепт, символ, вербализация, хтонические, этимология, этнос, лексема.

Фольклорные сказки восходят и отражают мифическое мышление человека, когда он не противопоставлял себя миру, а был его частью. В сказках сохранился важный элемент мифосознания – антропоморфизм, то есть перенесение человеческих качеств на природные объекты. Отличительной чертой мифа также является «неразличение материального и реального». При этом данный принцип проявляется в «неразделении существа и его имени, вещи и слова». Мифологическое сознание первых людей опирается не на суждение, а на «образ, который объединяет в себе реальное и идеальное, субъективное и объективное, реальность и фантазию» [1, с. 6 – 7].

Мифологическое мышление не определяет предмета со стороны его признаков, а наделяет его образными, воображаемыми чертами, идущими мимо признаков предмета, например, левый означает смерть, правый – жизнь и т. д. Так, здесь решающую роль играют не признаки предмета, а его семантика. «Значимость заменяет признаки; всякая значимость и есть признак» [2, с. 16].

Миф воспринимается как повествование, объясняющее происхождение мира, его устройство, место человека в нем. Происхождение сказки из мифа у большинства исследователей не вызывает сомнения. Сказке свойственна демифологизация времени и места действия. Волшебные сказки, которые послужили материалом для нашего исследования, возникли позже, чем сказки о животных, поэтому «расстояние» между ними и мифом значительно. Тем не менее, мы полагаем, что в сказке персонажи сохраняют свое мифологическое прошлое и функции, не смотря на изменения, произошедшие под влиянием религии или прогресса.

Одним из самых популярных персонажей в сказках является великан, в образе которого отразились представления человека об окружающем его мире. Изучение образа великана представляется резонным в рамках лингвокультурологии, которая изучает «способы и средства репрезентации в языке объектов культуры, особенности представления в языке менталитета того или иного народа, закономерности отображения в семантике языковых единиц ценностно-смысловых категорий культуры» [3, с. 29].

Центром внимание ученых является сама картина мира и формирующие ее единицы – концепты. Проблеме интерпретации термина «концепт» посвящено большое количество работ. Об этом писали и пишут такие исследователи, как С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Ю.С. Степанов, А.П. Бабушкин, В.Г. Костомаров, В.В. Колесов, Е.И. Зиновьева, М.В. Пименова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Е.В. Сергеева и многие другие.

Концепт «Смерть» занимает важное место в ряду ценностных понятий носителей любого языка и представителей любого этноса. Отношение к смерти в сознании народа, как правило, формируется под влиянием язычества и последующей официальной религии, в нашем случае, христианства. Признаками рассматриваемого концепта, на наш взгляд, являются хтонические характеристики великана и его связь с загробным миром.

В мифологии смерти уделяется особое внимание, поскольку она является неотъемлемой частью жизни. Пытаясь объяснить и понять природу смерти, люди создавали образы, которые ассоциировались у них с ней: песочные часы, скелет, могила, череп. Самым лёгким способом решения проблемы было создать сверхъестественные существа, которых можно было «ощутить» или «увидеть» через природу или умиротворить.

Так, В.И. Абаев возводит слово *уэйыг* 'великан' к иранскому богу ветра *Wayuka* (от *vāyu*) – богу войны, мщения и смерти [4]. Согласно «Пехлевийскому словарю зороастрийских терминов», Ветер/Вай – божество ветра, олицетворяющее жизненное дыхание, которое может дарить жизнь (Благой ветер) и отнимать (Злой ветер). Благой ветер встречает душу усопшего у моста Чинвад, Злой ветер препятствует проходу души через заветный мост [5]. Напрашивается параллель с осетинскими великанами, которые в отличие от английских, имеют дуальную природу: выступают в качестве злодея («Хъарман паддзахы аргъау», «Бораты къуылбадæджы фырт æмæ мæличчы фырт»), и, в то же время, могут быть воспитателями главного героя («Уэйыджы хъан», «Мæгуыр лæг æмæ ус»).

В ведийской и индуисткой мифологии также есть бог ветра Ваю, который возник из дыхания Пуруша, первочеловека, из которого боги создают, расчленив его, космос. Он относится к васу, то есть богам, которые олицетворяют природные феномены. Его животным является олень. В мифологии олень символически связан с деревом жизни благодаря сходству своих рогов с ветвями. Он также является символом «циклов возрождения и развития по причине того, что его рога периодически обновляются» [6].

Местом проживания/пребывания великана в русской, английской и осетинской сказках является *гора/холм/пещера* или *дом-замок в чаще леса/замок на острове, окруженном ревом, castle that stood on a hillock, a cave in the midst of the Mount* [7, с. 63, 80, 84], *фæсхох, æнæдон быдыр* 'безводная равнина' [8, с. 140, 200]. В древнерусском слово *гора* имела значение «возвышенность, покрытая лесом», что объясняет вариативность жилища великана [9]. Слово *быдыр* переводится с современного осетинского языка как равнина, но этимологически оно восходит к тюркскому слову «холмистая местность» [10].

Английские великаны чаще обитают в пещере *cave*, которая является образом убежища, укрытия, а также символом материнской утробы, а тем самым рождения, начала и средоточия жизни. В то же время пещера часто олицетворяет загробный мир, например, у кельтов в пещере расположен вход в ад. В свою очередь, гора выступает в качестве наиболее распространённого варианта трансформации мирового дерева, представляя две мифологемы небо и нижний мир, мир мёртвых [11].

Осетинский *уэйыг* связан не просто с горой, а с черной горой 'Сау Хох'. Черный цвет – символ ночи, траура, смерти. Бесолова Е.Б. соотносит *сау* 'чёрный' с Западом, т. е. страной Теней/мёртвых [12]. В осетинском языке прослеживается параллель между черным цветом и смертью: *сау расыг* 'мертвецки пьяный',

сау сынт 'траурные носилки', традиционное причитание сау бон мыл ыскодта 'черный день/смерти/траура для меня настал', сау дæлгон бауын, сау туг хъæлгæсæй скалын, сау фæнынк фестын 'умереть', сау хабар 'известия о смерти', сау сьджыты хай бакæнын 'убить' [13]. Идиоматическое выражение сау фæнынк фест 'стань черной золой' помогает выявить природу великана, как воплощения двух стихий, земли и огня, так как слово фæнынк имеет иранское происхождение и переводится 'пыль, песок'.

В скандинавской мифологии есть огненный великан Сурт, чье имя с древнеисландского языка переводится как черный. Ему суждено вести своих сорочидей в битву против богов во время Рагнарека и разрушить мир. Историк религии Рудольф Симек предположил, что Сурт представляет собой вулканический огонь подземного мира [14]. Вулкан может восприниматься как разрушительный гнев или созидательная сила. Так, в зороастризме вулкан ассоциируется с адом, с вечным огнём, потому что в кратере горы Демавенд заключен дух зла Ариман. В тоже время, огонь просвещения, который Прометей украл у богов, исходит из кузницы бога-творца Гефеста, греческого аналога римского Вулкана [15].

Жизнь в скандинавской мифологии начинается с инеистого великана Имира, а заканчивается огненным Суртом. Это логично, так как огонь символизирует как созидательные, так и разрушительные силы. Древние люди полагали, что огонь является живым существом, которое питается, растет, умирает, а затем рождается вновь, как птица феникс. Огненную природу осетинских великанов подтверждает тот факт, что к ним обращаются за горящим углем *зыг*, как к единственному возможному источнику огня («Уылын», *Æртæ æфсымæры æмæ иу хойы аргъау*).

Цвет практически не упоминается в сказках, за исключением названия горы в осетинском дискурсе, однако в «Мæгуыр лæджы æртæ лæппуйы аргъау» младшему сыну приходится, охраняя тело отца, встретиться и сразиться с тремя великанами: белым, красным и черным. Белый цвет представляет собой не только чистоту, невинность или божественность, он также имеет и негативную коннотацию бледности смерти. Так, в Китае он часто ассоциировался со смертью, осенью и возрастом. В скандинавской мифологии богиня смерти Хель обладает огромным ростом и одна половина её лица/тела – чёрная, а другая – мертвенно-бледная. В шестой главы «Откровения» Иоанна Богослова смерть восседает на белом коне [15].

Красный цвет – цвет богов войны и зла, особенно в египетской мифологии, где красный был цветом бога Сета и бога Хаоса – Апепа. В кельтской традиции смерть выглядит как красный всадник [15]. Черный цвет, о котором мы уже говорили выше, зачастую предстает как цвет негативных сил и печальных событий. Он являлся цветом древнеегипетских богов Анубиса, проводника умерших, и Мина, бога урожая. Индуистские богини Кали и Дурга также изображались чернокожими, что отражало дуалистическое единство Света и Тьмы, необходимое для продолжения жизни. Эта же идея выражена и в черно-белом китайском символе «инь – ян».

Хтонические характеристики внешнего облика великана включают в себя огромный рост, количество голов и количество глаз. Так великаны обладают от одной до трех голов в английских сказках и от одной до семи в осетинских. Напрашивается параллель с греческой богиней мрака, ночных видений и чародейства Гекатой, которая имеет три головы. В ее образе присутствуют хтонически-демонические черты доолимпийского божества, связывающего два мира – живой и мёртвый. Она титан, иначе говоря, великан, по своей природе. Ее изображение ставили на распутье или перекрёстке дорог, то есть в месте схода двух миров. Она получила власть над судьбами земли и моря [16]. Образ Гекаты совмещает мир героической мифологии и архаический демонизм, что находило параллель в русской и осетинской сказках. Так, Горыня, Дубина и Усыня выполняют функцию друга-попутчика, а затем пытаются погубить главного героя. Она покровительствует охоте, пастушеству, разведению коней, охраняет детей и юношество (уэйыг-воспитатель). В осетинских сказках, в отличие от английских и русских, сохраняется функция хтонического божества смерти как защитника детей и юношей («Уэйыджы хъан», «Мæгуыр лæг æмæ ус»).

Основным показателем хтонической природы великана в сказочном дискурсе является его рост, который вербализуется в английском, например *eighteen feet in height*, и подразумевается в русском и осетинском. Следующим хтоническим атрибутом великана в английских и осетинских сказках служит его каннибализм. В греческой мифологии титан Кронос пожирал своих

детей, боясь потерять власть. Атрибутом, унаследованным от его функций бога земледелия, является серп (коса) – символ смерти, но и изобилия. В осетинских сказках основным объектом охоты великана является саг 'олень'. Так, *уэйыг* описывается как людоед, который угрожает съесть героя, но удовольствуется оленевой.

Чуждость великана отражается в количестве глаз, но в проанализированных осетинских и русских сказках, данная характеристика отсутствует. В английской сказке "The Blinded Giant" наличие одного глаза подчеркивает нечеловеческое происхождение великана и одновременно олицетворяет первобытные силы природы.

Хтоничность великана проявляется в тесной связи с природой, со стихиями. В сказке «Æлддары æртæ фырты æмæ чызды аргъау» у великана есть *æфсургъ*, представитель волшебной породы коней, которые обладают невероятной скоростью и могут менять облик. В.И.Абаев возводит исследуемое слово к иранскому «мощный конь» [17] В осетинском языке существует омоним *æфсургъ*, который служит эвфемизмом для воды. Интерес представляет тот факт, что конь живет *денджызы был* 'на берегу моря'. Как известно, образ коня связан с погребальными обычаями хтонических культов. Он также может символизировать воду, морскую пену, ветер, огонь [18]. Так, в осетинских сказках лексически отражается стихийность великана, его связь с водой, огнем и землей (мир мёртвых).

Необходимо также отметить, что в осетинской сказке «Æрæджиау æмæ авд æфсымæры» великан живет не на горе и не в пещере, а *фурды уыцы фарс* 'на том берегу реки/озера'. Вода является символом первобытного хаоса. Она не только священное начало, но и источник зла, гибели, смерти. В сказочном фольклоре мы встречаем море, реку, родник. Море – первичный источник жизни, образ матери, но также – символ превращения и возрождения. Река представляет собой символ уходящего времени и жизни, а также служит границей, разделяющей мир живых и мертвых (Nix Nought Nothing). Родниковая вода в язычестве связана с мудростью или дарами добрых подземных духов (Мæгуыр лæг æмæ ус) [19].

В английских сказках прослеживается тенденция, согласно которой великан опасается воды или погибает в ней: *he tumbled headlong into the water, where he rolled and wallowed like a whale; till they came to the "Bridge of one hair," and she got over but he couldn't; a big, big wave that grew, and that grew, till it reached the giant's waist and then his neck, and when it got to his head, he was drowned ...* [20, с. 28, 70, 83].

В ходе анализа русских сказок выяснилось, что в великан встречается в них значительно реже, чем в осетинских и английских сказках («Соль», «Поиди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что», «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня-богатыри»). Действия Усыни, Горыни и Дубыни раскрывают читателю природу их происхождения (на берегу стоит человек, спёр реку ртом, рыбу ловит усом, на языке варит да кушает, захватил тот богатырь целую гору, понёс в лог и встает дорогу, богатырь дубьё встает: который дуб высок, тот в землю пихает, а который низок, из земли тянет) [21, с. 198-199]. По Юнгу, великан олицетворяет отца, который охраняет сокровище (мать, т.е. бессознательное), и так сближается по функциям с драконом или Змеем Горынычем в русской сказке [22], что объясняет непопулярность образа великана в русской сказке.

В осетинском и русском сказочном дискурсе оружие у великана чаще всего отсутствует, его физическая сила является достаточно мощным средством борьбы. Основным оружием великана в английской сказке является *club* 'палица или дубинка'. Этимология слова *club* восходит к древнескандинавскому слову, ассимилированному из протогерманского 'klumbon' и связанного с 'clump'. Последнее относится к древнеанглийскому периоду и означает 'кусок или масса металла' [23]. В осетинских и английских сказках великан имеет непосредственное отношение к железу: *iron gate of the castle, iron club, æфсæнджын куыйтæ, æфсæн фæндагыл*. Металл в разных культурах олицетворяет силы зла и смерти (Индия – «Железный Век тьмы» или бог разрушения Сет). Отмечается, что железо используется в погребальных обрядах [24].

Дубина также выступает в качестве символа божественной силы, являясь атрибутом кельтского бога Дагда, которая могла отобрать или вернуть жизнь. Дубина символизирует грозу, которая может принести как смерть, так и плодородный дождь и является реализацией стихии огня. Дагда был богом земли и одновременно божеством потустороннего мира, которого представ-

ляли как великана. Он связан с Самайном, где является частью триумвирата вместе с богинями войны и разрушения [25, с. 285]. Сам праздник прочно ассоциировался со смертью и очищением через прыжок над костром.

Взгляды на происхождение слова палица/дубина несколько расходятся, например, Крылов П.А. считает, что оно произошло от тюркского *пала* – ‘нож’. Н.М. Шанский возводит его к польскому языку, как и М.Фасмер, но все три лингвиста едины в своем мнении, что палица является производным от *пала* ‘дубинка’ [26]. М.Фасмер предполагает, что оно означает «раскалывать, трескаться». Ученый также приводит теорию об общности происхождения со словом палить, так как палкам придают темную окраску с помощью огня. Мы можем предположить, что палица раскалывается/трескается от уда-

ра молнии или в результате воздействия огня, таким образом, вербально реализуется стихия огня, свойственная образу великана.

Рассматриваемый концепт «Смерть» по-разному вербализуется в сказочном дискурсе трех этносов. Общим свойством является образ «великана» как части природы, стихии. Смерть предстает не как конец пути, а как новая вежа в жизни, которая становится возможной после необходимого очищения иногда водой, но чаще огнем. Боги и великаны, унаследовавшие их функции, связаны с земледелием, изобилием и смертью. Таким образом, роль великана в мифологическом представлении состоит в разрушении существующего порядка для того, чтобы дать место новому миру и новому естественному циклу, что свойственно природе.

Библиографический список

1. Телегин С.М. *Словарь терминологических терминов*: учебное пособие. Москва: Изд-во УРАО, 2004.
2. Маковский М.М. *Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996.
3. Алефиренко Н.Ф. *Ценностно-смысловое пространство языка*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
4. Абаев В.И. *Историко-этимологический словарь осетинского языка*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
5. Чунакова О.М. *Пехлевийский словарь зороастрийских терминов, мифических персонажей и мифологических символов*. Москва: «Восточная литература» РАН, 2004.
6. *Мифы народов мира. Энциклопедия*. Под редакцией Токарев С.А. Москва: Советская Энциклопедия. Available at: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia
7. *English Fairy Tales. Selected and Edited by Joseph Jacobs*. Penn State Electronic Classics Series Publication 2005 Available at: <http://www.hn.psu.edu/faculty/jmanis/joseph-jacobs.htm>
8. Цæрæгойты Аргæутта/чиныг сарæзта, коммент йын ныффыста Джыккайты Ш.:Орджиникидзе: Ир, 1983.
9. *Этимологические онлайн-словари русского языка*. Available at: <https://lexicography.online/etymology/>
10. Абаев В.И. *Историко-этимологический словарь осетинского языка*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
11. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
12. Бесолова Е.Б., Абаева Ф.О. Отражение в семантике цвета национального менталитета в обрядовом тексте осетин. *Вестник Академии наук Чеченской Республики*. 2015, № 2 (27): 56 – 63.
13. Абаев В.И. *Историко-этимологический словарь осетинского языка*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
14. *Norse Mythology for Smart People*. Available at: <https://norse-mythology.org/gods-and-creatures/giants/surt/>
15. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
16. *Мифологический словарь*. Под редакцией Мелетинского. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
17. Абаев В.И. *Историко-этимологический словарь осетинского языка*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
18. Керлот Хуан Эдуардо. *Словарь символов*. Москва: REFL-book, 1994.
19. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
20. *More Celtic Fairy Tales. Selected and Edited by Joseph Jacobs*. Penn State Electronic Classics Series Publication 2005 Available at: <http://www.hn.psu.edu/faculty/jmanis/joseph-jacobs.htm>
21. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 5 т. Т. II. Москва: Terra, 2008.
22. Керлот Хуан Эдуардо. *Словарь символов*. Москва: REFL-book, 1994.
23. Available at: etymonline.com
24. *Словарь символов*. Электронный ресурс: Available at: <http://slovariki.org/slovar-simvolov>
25. *Мифы народов мира. Энциклопедия*. Под редакцией С.А. Токарева. Москва: Советская Энциклопедия. Available at: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia
26. *Этимологические онлайн-словари русского языка*. Available at: <https://lexicography.online/etymology/>

References

1. Telegin S.M. *Slovar' terminologicheskikh terminov*: uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo URAO, 2004.
2. Makovskij M.M. *Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoy simvoliki v indoevropskikh yazykah: Obraz mira i miry obrazov*. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1996.
3. Alefirenko N.F. *Cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
4. Abaev V.I. *Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
5. Chunaikova O.M. *Pehlevijskij slovar' zoroastrijskikh terminov, mificheskikh personazhej i mifologicheskikh simvolov*. Moskva: «Vostochnaya literatura» RAN, 2004.
6. *Mify narodov mira. `Enciklopediya*. Pod redakciej Tokarev S.A. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya. Available at: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia
7. *English Fairy Tales. Selected and Edited by Joseph Jacobs*. Penn State Electronic Classics Series Publication 2005 Available at: <http://www.hn.psu.edu/faculty/jmanis/joseph-jacobs.htm>
8. Цæрæгойты Аргæутта/чиныг сарæзта, komment jyn nyffysta Dzhykkajty Sh.:Ordzhinikidze: Ir, 1983.
9. *Etimologicheskie onlajn-slovari russkogo yazyka*. Available at: <https://lexicography.online/etymology/>
10. Abaev V.I. *Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
11. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: FAIR-PRESS, 2001.
12. Besolova E.B., Abaeva F.O. Otrazhenie v semantike cveta nacional'nogo mentaliteta v obyadovom tekste osetin. *Vestnik Akademii nauk Chechenskoj Respubliki*. 2015, № 2 (27): 56 – 63.
13. Abaev V.I. *Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
14. *Norse Mythology for Smart People*. Available at: <https://norse-mythology.org/gods-and-creatures/giants/surt/>
15. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: FAIR-PRESS, 2001.
16. *Mifologicheskij slovar'*. Pod redakciej Meletinskogo. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
17. Abaev V.I. *Istoriko-etimologicheskij slovar' osetinskogo yazyka*. Available at: <https://ironau.ru/iesoja.html>
18. Kerlot Huan `Eduardo. *Slovar' simvolov*. Moskva: REFL-book, 1994.
19. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: FAIR-PRESS, 2001.
20. *More Celtic Fairy Tales. Selected and Edited by Joseph Jacobs*. Penn State Electronic Classics Series Publication 2005 Available at: <http://www.hn.psu.edu/faculty/jmanis/joseph-jacobs.htm>
21. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 5 t. T. II. Moskva: Terra, 2008.
22. Kerlot Huan `Eduardo. *Slovar' simvolov*. Moskva: REFL-book, 1994.
23. Available at: etymonline.com
24. *Slovar' simvolov*. `Elektronnyj resurs: Available at: <http://slovariki.org/slovar-simvolov>
25. *Mify narodov mira. `Enciklopediya*. Pod redakciej S.A. Tokareva. Moskva: Sovetskaya `Enciklopediya. Available at: https://archive.org/details/Myths_of_the_Peoples_of_the_World_Encyclopedia
26. *Etimologicheskie onlajn-slovari russkogo yazyka*. Available at: <https://lexicography.online/etymology/>

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК 811

Tuguz G.T., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Department of Language, ARIGI n.a. T.M. Kerashev (Maikop, Russia), E-mail: tugus.71@mail.ru*

THE SOMATIC LEXEME ТХЪАК1УМ (EAR) IN ADYG PHRASEOLOGY. The paper presents a study of phraseological units in the Adyg language that have somatic lexemes in their composition. The linguistic and cultural significance of this thematic group is undeniable. Phraseological units with somatic components represent the oldest layer of the national culture and reflect the history of the knowledge of man and the world around him and himself in it. The article analyzes somatisms with *thak1um* (ear) in Adyghe phraseology. The presented results of semantic, translation and statistical analysis are of practical and theoretical importance in the use of phraseological units with somatisms in making dictionaries, and in distribution in language and speech.

Key words: somatic phraseological units, Adyg language, speech, phraseology, dictionary, somatic units.

Г.Т. Тугуз, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка, АРИГИ им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tugus.71@mail.ru

ЛЕКСЕМА-СОМАТИЗМ ТХЪАК1УМ «УХО» ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению фразеологических единиц в адыгейском языке, содержащих в своем составе соматизмы. Лингвокультурное значение данной тематической группы неоспоримо. Фразеологизмы с соматическими компонентами представляют собой древнейший пласт национальной культуры и отражают историю познания человеком и окружающего мира и самого себя в нем. В статье подвергается анализу компонент – соматизм *тхъак1ум* «ухо» в контексте его употребления в адыгских фразеологизмах. Представленные результаты семантического, переводческого и статистического анализа имеют практическое и теоретическое значение в использовании фразеологизмов с компонентом-соматизмом в составлении словарей, а также в их распространении в языке и речи.

Ключевые слова: соматические фразеологизмы, адыгейский язык, речь, фразеология, словарь, соматизмы.

На современном этапе развития адыгского языкознания перспективным, и плодотворным является системный подход к изучению словарного состава языка, при котором рассматриваются не только простые, но и сложные языковые знаки – фразеологические единицы.

Фразеология – жемчужина речи. Это образное выражение еще раз подтверждает образность и метафоричность фразеологических единиц. Фразеологические единицы – это важный элемент любой национальной культуры, в которых отложились образ жизни народа, его история, мудрость, опыт, обычаи. Фразеологические единицы, в том числе и соматические фразеологизмы, наиболее показательны при исследовании таких вопросов, связанных с особенностями менталитета, национального характера. С такой позиции язык отражает субъективную картину мира, которая соответствует сознанию и менталитету его носителя. По мнению исследователей, язык воздействует на своего носителя, формирует его как личность, т.к. усваивая родной язык, он усваивает и культуру, в которой отражены черты национально-го характера и специфика видения мира.

Ю.Н. Караулов справедливо отмечает, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [1, с. 7]. Обращение к человеку-творцу и носителю языка, не может быть плодотворным без анализа и понимания соматической лексики, которая называет и отражает его строение, т. е. без группы названий частей его тела. «Не случайной соматической лексикой, принадлежащая к древнейшему пласту лексического состава в любом языке, издавна была объектом внимания лингвистов – широта связей соматизмов с реалиями окружающего мира объясняется онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека и их широкой символизацией» [2].

Труды таких известных ученых, как Н.Н. Амосова, Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, А.А. Реформатский, В.И. Телия, М.Л. Алажев, М.А. Кумахов, Р.Ю. Намитокова, Б.М. Карданов, Ю.А. Тхаркахо, С.У. Пазов и других учёных составили теоретико-методологическую основу исследования фразеологии.

Фразеологические единицы с соматическими компонентами составляют значительную часть фразеологического фонда любого языка.

Исследованию соматической фразеологии посвящены труды таких ученых, как С.Г. Алексеева, Ф.О. Вакк, Н.Ф. Алефиренко, Ю.А. Долгополов, В.А. Лебединская, В.Н. Телия, Н.В. Куницкая, З.Х. Бижева, С.Э. Саидова, З.А. Богус, Г.Т. Тугуз и других учёных.

Несмотря на постоянный интерес исследователей к этой группе фразеологизмов в адыгском языкознании остаются малоизученные вопросы по этой проблеме.

Г.Е. Крейдлин отмечает, что «представление людей о теле и телесных объектах, об их формировании, строении и функционировании, о способах взаимодействия тела с внешним миром и внутренними системами человека, такими как психика и разум, сложились очень давно. Эти представления, образующие в совокупности фрагмент наивной картины мира, нашли отражение как в текстах разных жанров и стилей, так и в телесном знаковом невербальном коде» [3, с. 51–56].

В системе фразеологии адыгейского языка значительное место занимают соматические фразеологизмы.

Соматические фразеологические единицы – это фразеологизмы с зависимым компонентом наименования части тела. Соматические компоненты обладают не одинаковыми возможностями в образовании фразеологических единиц, а также частотой их использования. «Это объясняется так называемой фразеологической потенциальностью соматизмов, которая определяется функцией части тела или органа в жизненной деятельности человека, символикой и высокой способностью соматизма метафоризироваться. Это обусловило универсальный характер соматической фразеологии. Интенсивность использования, разнообразие функций части тела прогнозирует частоту использования и воспроизводство СФ» [4, с. 139].

Наиболее высоким фразеологическим потенциалом и частотностью употребления в адыгейском языке характеризуются соматические компоненты *гу* «сердце»(258), *шъхъз* «голова»(77), *нэ* «глаз»(83), *жэ* «рот»(26), *псэ* «душа» (25), *нэзу* «лицо»(24), *1э* «рука»(23), *шъо* «кожа»(20), *тхъак1ум* «ухо» (13). Статистические данные мы получили, исследуя фактический материал «Фразеологического словаря адыгейского языка» Ю.А. Тхаркахо. Следует отметить, что далее исследования в адыгейском языке по данной проблеме показывают, что приведенные выше статистические подсчеты могут измениться, так как анализу был подвергнут не весь состав фразеологических единиц адыгейского языка, следовательно, не все существующие в языке и речи фразеологизмы (в том числе и соматические) включены в данный словарь.

Так как объём статьи не позволяет рассмотрение всех фразеологизмов с соматическими компонентами в языке и речи, мы избрали для исследования соматизм *тхъак1ум* «ухо» во фразеологизмах в адыгейском языке.

Большинство фразеологических единиц с соматическим компонентом *тхъак1ум* «ухо» образуется путем переосмысления свободного словосочетания, показывающее действие, являющееся внешним проявлением чего-либо. Чаще всего это представляет собой психологическое состояние человека.

Исследуя фактический материал адыгейского языка, мы выявили следующие фразеологизмы с соматическим компонентом *тхъак1ум* «ухо» и отнесли их к следующим группам:

1. Фразеологические единицы *тхьак1умэм 1эр регъэ1ужьын* (букв.: заставить воткнуть руки в уши), *тхьак1умэм ц1ыу егъэ1он* (букв.: заставить ухо издать звук), *тхьак1умэр удэгун* (букв.: довести до глухоты) объединяет значение «достать кого-либо своим разговором».

А упч1эм еж ш1оиго джуапыр кыратыфэк1э, ар ауж ик1ыгъэп зэ1ук1эм къек1ол1агъэхэм, атхьак1умэм а1эхэр раригъэ1ужьыгъ. «Пока не услышал такой ответ, какой хочет по данному вопросу, он не отстал от собравшихся людей, всех достал своим разговором об этом».

2. Фразеологическим содержанием этой группы словосочетаний становится цель действия – наказание: *тхьак1умэр кыудын* (букв.: потянуть уши), *тхьак1умэр 1онт1эн* (букв.: выкрутить уши) «предупредить строго-настрога», *тхьак1умэр течын* (букв.: оторвать уши) «накрутить кого-либо».

3. Основу образования следующих фразеологических единиц составляет назначение *тхьак1ум* «ухо» – орган слуха: *тхьак1умэм и1он* (букв.: сказать в ухо) «услышать», *тхьак1умэм кытэджэн* (букв.: встанет в ухо) «воспроизведение слухового восприятия», *тхьак1умэм имыгъэхьан* (букв.: не пустить в ухо) «не слышать нарочно», *тхьак1умэм кырирдзэн* (букв.: в ухо бросить) «услышать», *тхьак1умэм игъэхьан* (букв.: пустить в ухо) «услышать» и т.д.

Нарт Шэбатныкыо иныжъмэ яунэ афиузнк1ыгъэу чъзээрэ чэц горэм лъэмэкъэ горэхэр, гуцы1э макъэхэр ытхьак1умэ кырирдагъэх [5, с.155]. «Нарт Шэбатыныко, направившись к дому великана, скача как-то ночью, услышал чьи-то шаги и разговоры».

4. Фразеологические единицы, составляющие следующую группу, означают слушать внимательно: *тхьак1умэр к1эгъэзык1ын* «прислушиваться», *тхьак1умэр к1эгъэзык1ыгъэу* «слушать серьезно, «слушать внимательно».

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
2. Богус З.А. *Соматизмы в разносистемных языках: семантико-словообразовательный и лингвокультурологический аспекты (на материале русского, адыгейского и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Майкоп, 2006.
3. Крейдлин Г.Е. Тело и телесность в русском языке и русской культуре. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*: сборник научных статей. Красноярск, 2013. Т. 4; № 4: 51 – 56.
4. Глухов В.М. Фразеологические единицы со словом «рука» в славянских языках. *Проблемы русской фразеологии*: сб. науч. тр. Тула, 1978: 137 – 146.
5. *Нарты. Адыгский эпос. Собрание текстов в семи томах*. Систематизация, составление, вступительный очерк и комментарии А.М. Гадагатль. Майкоп, 1970; Т. III.
6. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка (на адыгейском языке)*. Майкоп, 1980.

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
2. Bogus Z.A. *Somatizmy v raznosistemnyh yazykah: semantiko-slovoobrazovatel'nyj i lingvokul'turologicheskij aspekty (na materiale russkogo, adygejskogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Majkop, 2006.
3. Krejdlin G.E. Telo i telesnost' v russkom yazyke i russkoj kul'ture. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Krasnoyarsk, 2013. T. 4; № 4: 51 – 56.
4. Gluhov V.M. Frazеologicheskie edinicy so slovom «ruka» v slavyanskih yazykah. *Problemy russkoj frazeologii*: sb. nauch. tr. Tula, 1978: 137 – 146.
5. *Narty. Adygskij `epos. Sbranie tekstov v semi tomah*. Sistematzaciya, sostavlenie, vstupil'nyj ocherk i kommentarii A.M. Gadagatl'. Majkop, 1970; T. III.
6. Tharkaho Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka (na adygejskom yazyke)*. Majkop, 1980.

Статья поступила в редакцию 10.04.18

УДК 821(091)

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE THEME OF NIHILISM IN THE PLAY “INFECTED FAMILY” OF L.N. TOLSTOY AND THE NIHILISTS OF N.G. CHERNY-SHEVSKY’S NOVEL “WHAT IS TO BE DONE?” The article deals with the theme of nihilism in the little-known play by Lev Tolstoy “Infected Family”. The place of the play in the series of anti-nihilistic works of the 60s of the XIX century is stated. The contrast of the old “vulgar” world and the world of nihilists is analyzed. The play presents a women’s problem, the issue of marriage and family. The article actualizes the typological similarity of Tolstoy’s play with Chernyshevsky’s novel “What is to be done?”. The work outlines the similarities and differences in the treatment of the theme in two different genres works. The author concludes that in the play Tolstoy shows the inconsistency of the new ideas and beliefs. It is an antinihilist piece, written to oppose Chernyshevsky’s work.

Key words: association, nihilism, emancipation, radicalism, socialism, commune.

T.M. Уздеева, доц. каф. рус. и зарубежной лит., Чеченский государственный университет, г. Грозный,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ТЕМА НИГИЛИЗМА В ПЬЕСЕ «ЗАРАЖЁННОЕ СЕМЕЙСТВО» Л.Н.ТОЛСТОГО И НИГИЛИСТЫ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО В РОМАНЕ «ЧТО ДЕЛАТЬ?»

В статье рассматривается воплощение темы нигилизма в малоизвестной пьесе Льва Николаевича Толстого «Зараженное семейство». Устанавливается место пьесы в ряду антинигилистических произведений 60-х годов XIX века. Анализируется контрастная противопоставленность старого «пошлого» мира и мира нигилистов. В пьесе представлен женский вопрос, вопрос брака и семьи. В статье актуализируется типологическое сходство в этом вопросе пьесы Толстого с романом Чернышевского «Что делать?». Намечаются сходство и различия в решении темы в двух разножанровых произведениях. Автор делает вывод о том, что в пьесе «Зараженное семейство» Толстым показана несостоятельность новых идей и убеждений. Это по существу антинигилистическая пьеса, написанная, на наш взгляд, в пику Чернышевскому в первую очередь.

Ключевые слова: семейный деспотизм, предрассудки, прогресс, коммуна, новая женщина.

Пьеса «Зараженное семейство» написана Л.Н. Толстым в 1864 году, опубликована впервые в 1928 году в книге: «Лев Толстой. Неизданные художественные произведения».

Тема нигилизма была особо актуальной в русской литературе 1860-х годов, и это явление породило массу произведений как положительного изображающих нигилистов, так и произведений явно антинигилистического толка. Обострению полемики вокруг этой темы способствовали известные два романа: «Что делать?» Н.Г. Чернышевского и «Отцы и дети» И.С. Тургенева. Толстой не остался равнодушным к вопросу времени и написал пьесу, которую жанрово обозначил как комедию. Заголовок, данный пьесе, готовит читателя к восприятию некой комической ситуации в контексте комического семейства.

Место действия в пьесе – провинциальная помещицья усадьба Прибышевых, время действия-пореформенная пора со всеми её атрибутами: временнообязанные крестьяне, вольнонаёмный труд, откуп крестьян от помещиков, коммуны, раздел земли, самовольное поведение приказчиков, работников; школы и т. д. Царский манифест и воля, объявленная в нем, повлекшие за собой массу новых явлений в России противостоят ещё крепким старым устоям: сохраняющийся помещичий класс, сословное деление общества, старые обычаи и нравы, зафиксированные в базовых проявлениях человеческой жизни. Если это женитьба, то это целый процесс, каждый этап которого значим и нерушим, если это семейный или светский этикет, то отклонения от него смерти подобны. Этот конфликтный дискурс эпохи является фоном для пьесы, более того, новое время проникает в семью. В первом действии явлении первом-экспозиции пьесы-уставами няни обозначена истина: «и ... во всем доме другие порядки пошли. И барин другой стал, помирнел совсем, и учителя студента взяли за место немца, и Катерине Матвеевне волю дали, и детей всех распустили. Все другое стало, все по-новому пошло!» [1, с. 2]. В этих словах исходная заданность смысла пьесы, и в дальнейшем ремарки няни функционально значимы в ней.

В первых оценочных суждениях о главном герое Анатолии Дмитриевиче Венеровском преобладают положительные коннотации: он учёный, писатель, умный и современный человек, стоящий вразрез с пошлостью современной жизни, любящий и уважающий труд. Заявлен образ «нового человека», который ещё не вступил в ход действия пьесы. Вместе с ним в первые диалоги втянута ещё одна героиня «новая женщина»-Катерина Матвеевна, племянница помещика Прибышева. Это стриженная барышня, в очках, с книгой в руках, и папироской в зубах-образ, всецело созвучный исканиям эпохи. Третье лицо, примыкающее к типу людей прогресса, является учитель-студент Алексей Павлович Твердынский. Няня отозвалась о нем, как о неаккуратном, пустом, нечесаном охотнике до девок. Двойкие оценки, данные в первом действии пьесы молодым людям не случайны» [1, с. 2].

Няня в пьесе – носительница староустойного взгляда на жизнь со своими упрощенными суждениями, противостоит, в особенности, Катерине Матвеевне, речь которой полна умных, прогрессивных, высокопарных фраз, от которых няня далека. Второе явление в первом действии пестрит контрастной лексикой: просторечным выражениям няни (студент, небось, кофею, жимши, немудрёнённый, бахвал, догувернеруют, заместо, карахтер, пуще, принц, ихнею, клупы, осрамила) противостоят выражения Катерины (уважение, сочувствие, достоинство, свобода, люди нашего закала, устарелые формы жизни, просвещение, общественная паутина предрассудков). Знаменательно, что помещик Прибышев вполне лоялен к вышеупомянутым лицам. Типологически схожая ситуация была в романе «Отцы и дети» И.С. Тургенева, но в нем помещик Кирсанов и нигилист Базаров были антиподы. Иван Михайлович Прибышев так отзываясь о Венеровском: «...Анатолий Дмитриевич человек современный,

передовой, огромного ума, образования, писатель, человек, которого вся Россия знает, может быть» [1, с. 3]. Этот отзыв дополняется обобщенным выводом Катерины Матвеевны: «Для людей нашего закала средства к жизни допускаются только те, которые приобретены личным и честным трудом».

Лишь в восьмом явлении первого действия введён в действие пьесы Венеровский. Интрига-в желании «нового человека», нигилиста Венеровского жениться на дочери помещика Прибышева Любоньке. Объяснившись с отцом Любоньки и получив согласие на брак, Венеровский объясняет Прибышеву цель своего предприятия: «Моя цель одна. Девушка эта-хорошая натура, в ней есть задатки хорошие. Я не влюблён в неё. Я этих глупостей не знаю. В ней есть задатки, но она неразвита... Я желаю одного: поднять её уровень до нашего... Вам может это казаться странным, но мы люди новые, и что вам странно и трудно, нам просто...» [1, с. 12].

Налицо все устойчивые признаки типа: рациональное отношение к браку, восприятие женщины как объекта для перевоспитания, апелляция к возможностям женщины. Психологическая природа типа «новых людей» была бы неполноценной без настойчивого упоминания труда во имя других, на общее благо. Венеровский-стереотип «нового человека». Его предшественники нигилисты из «Что делать?» Н.Г. Чернышевского-Лопухов и Кирсанов. Лопухов мысленно рассуждал также по поводу освобождения сначала Веры Павловны, а позже, под личиной Бьюмонта, Катеньки Полозовой. И там и там рациональный ход мыслей, игнорирование чувств и абсолютное неприятие старого мира с его условностями. Еще один герой, типологически сопоставимый и умственный в данном контексте-Базаров. Доведи И.С. Тургенев героя, положим, не до гибели, а до женитьбы, то он рассуждал бы также: потребовал бы свадьбы без «глупых церемоний», «прощсе».

Во втором действии пьесы усиливается стихия сатирического осмеяния «новых людей». В первом явлении дан обширный монолог Венеровского, который полон самолюбования, похвал самому себе за образованность, талант, силу. Герой осознаёт также свою отчужденность от общества в силу своей нравственной высоты, «которая ими все-таки чувствуется».

Возвращаясь к портрету Венеровского, Толстой дополняет его еще одной любовной интрижкой в прошлом, которую герой характеризует как «кой-какие отношения». Признавая в ней «мыслящее существо», а речь идет о нигилистке Катерине Матвеевне, герой желает ее упразднить теперь на пороге новых отношений с Любонькой. Герой горд тем, что он поступает с ней честно, как подобает новому человеку, объявляя женщине, что связь между ними «лишь на время». В свою очередь, Катерина, согласно логике новых отношений между женщиной и мужчиной, первая признается в любви и предлагает себя. До таких высот эмансипации не доходили даже женщины Чернышевского! Героиня рисует общее будущее с Венеровским: «Среда, как я уже сказала, душит вас и подавляет меня... Мы должны поселиться в Петербурге... Мы будем первообраз новых отношений мужчины и женщины, мы будем осуществлением идей века...» [1, с. 17].

Где-то «за кадром» в пьесе присутствуют дела нигилистов. Это школа, организованная Венеровским, это книги и даже журнал «Полярная звезда» Герцена, передаваемые друг другу, это упоминания дел на общее благо и т. д.

Явление четвертое второго действия содержит объяснение главного нигилиста с будущей невестой и женой. По существу, это программа жизни по-новому, предлагаемая женщине. В ней обязательное требование – уважение к свободе друг друга как в браке, так и вне его. Сохраняется возможность развода «без упреков и желчи». Аннулируются из жизни все предрассудки старшего поколения и даже жизнь родителей подвергается про-

работке и суду. Модель будущего брака в этом романе ничем не отличается от брака Веры Павловны с Лопуховым или Бьюмонта с Катериной Полозовой в «Что делать?». Тяготение к стереотипированию есть и у Толстого, как и у многих писателей этого направления. Кстати, есть отличие между старым миром Розальских в «Что делать?» и пошлым миром в «Зараженном семействе». Помещики Прибышевы долго в пьесе остаются милыми людьми, заботящимися не только о своей дочери, но и о крестьянах. Бесчестное и циничное поведение Беклешова как бы противостоит добродетельности господ-ретроградов. Драматическая коллизия пьесы доходит до своего накала во втором явлении четвертого действия. Венеровский, отвергнув все приличия, убегает с невестой; вместе с ними дом покинули племянница, учитель и младший сын Прибышева. Все они отписали ему письма, объясняющие их решения: Катерина Михайлова и учитель намерены стать членами петербургской коммуны, а сын помещика намерен жить новой жизнью. Сцена максимально драматизирована: помещик в ярости, жена его в обмороке. Результат зараженности новыми идеями на лицо! Вырвавшихся на свободу новых людей ждет череда разочарований, прежде всего друг в друге. Бытовые неудобства и настойчивая неприязнь Венеровского к родите-

лям Любоньки остужают ее пыл; домогательства учителя Твердынского отрезвляют Катерину Матвеевну. Людей, скупаемых потребностью свободной, честной, новой жизни, обрушили мелочи жизни. Ситуация анекдотическая: Венеровский лишается невесты, беглецы возвращаются домой. Из самовлюбленного горделивого нового человека герой превратился в циничного мерзавца, преследовавшего свои эгоистические интересы. Это по существу антинигилистическая пьеса, написанная, на наш взгляд, в пику Чернышевскому в первую очередь. Известно, что А.Н. Островский был крайне недоволен пьесой. При жизни писателя пьеса не была поставлена в театре. Известно, что рукопись пьесы была обнаружена в бумажном наследии писателя В.А. Соллогуба [2 – 4].

Парадоксальны взгляды позднего Толстого по поводу нилизма в отношении ко взглядам 60-х годов, отражением которых и стала пьеса «Зараженное семейство». В последнем своем романе «Воскресенье» писатель создал образы революционеров – борцов за народное дело – с позиций активного добра, вполне серьезно и уважительно обрисовав их. Толстой – противник всяких революций, по-видимому был вынужден апеллировать к этому типу с новым взглядом, обусловленным новыми веяниями обновляющейся России.

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. *Зараженное семейство*. Интернет ресурсы.
2. Уздеева Т.М. «Востребованный» Чернышевский (Личность. Общество. Эпоха). Грозный, 2016.
3. Уздеева Т.М. *От романа «Что делать?» к роману «Отблески сияния» Н.Г. Чернышевского*. Грозный, 2016.

References

1. Tolstoj L.N. *Zarazhennoe semejstvo*. Internet resursy.
2. Uzdeeva T.M. «Vostrebovannyj» Chernyshevskij (Lichnost'. Obschestvo. `Epoxa). Groznyj, 2016.
3. Uzdeeva T.M. *Ot romana «Chto delat'?» k romanu «Otbljeski siyaniya» N.G. Chernyshevskogo*. Groznyj, 2016.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 821(091)

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

TYPOLOGY OF IMAGES OF “NEW WOMEN” IN THE NOVELS “NOWHERE” BY N.S. LESKOV AND “WHAT IS TO BE DONE?” BY N.G. CHERNYSHEVSKY. The aim of the article is to study the embodiment of a type of “new woman” in the novel “Nowhere” by N.S. Leskov and comparing it with a similar type in the novel “What is to be done?” by Chernyshevsky. The article analyzes such structural links of women's images as a portrait, time of stay in the parents' house, character, personal qualities, arrangement of business, behavior in love, conflict discourse with society, reading circle. In the course of the analysis typologically similar features are revealed, and the difference of the novelistic destinies of the heroines is shown. The researcher concludes that the novel can be seen as a clear evidence of the tense era of the landmark 60-s of the XIX century that has typical patterns and typical persons of the era, rather than simple experience of the outstanding Russian antinigilist writer.

Key words: association, nihilism, emancipation, radicalism, socialism, commune.

T.M. Уздеева, доц. каф. рус. и зарубежной лит., Чеченский государственный университета, г. Грозный,
E-mail: uzlipat066@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВ «НОВЫХ ЖЕНЩИН» В РОМАНАХ «НЕКУДА» Н.С. ЛЕСКОВА И «ЧТО ДЕЛАТЬ?» Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Целью статьи является исследование воплощения типа «новой женщины» в романе «Некуда» Н.С. Лескова и сопоставление его со сходным типом в романе «Что делать?» Н.Г. Чернышевского. В статье анализируются такие структурные звенья женских образов, как портрет, время пребывания в родительском доме, характер, личностные качества, обустройство «дела», поведение в любви, конфликтный дискурс с обществом, круг чтения. В ходе анализа выявляются типологически сходные черты, а так же устанавливается разница романских судеб героинь. Автор делает вывод о том, что этот роман можно рассматривать как наглядное свидетельство напряженной судьбоносной эпохи 60-х годов XIX века, зафиксировавшее типичные картины и типичные лица той эпохи, а не просто антинигилистический опыт выдающегося русского писателя.

Ключевые слова: ассоциация, нигилизм, эмансипация, радикализм, социализм, коммуна.

Роман Н.С. Лескова с говорящим названием «Некуда» появился впервые в печати в 1864 году. Опубликован он был в журнале «Библиотека для чтения». «Роман признаю честнейшим делом моей жизни, но успех его отношу не к искусству моему, а к верности понятия времени и людей «комической эпохи» – писал автор [1].

«Некуда» явился откликом на многие общественные явления бурных 60-х годов, но одновременно в нем нашла яркое

отражение основная тема творчества Н.С. Лескова – «искание правды и искание праведников» [2].

Подобно Чернышевскому в романе «Что делать?» [3] представившему Веру Павловну в качестве главной героини, Лесков в «Некуда» представляет Лизу Бахареву. В главе второй первой части романа автор дал портрет героини, дышащий очарованием молодости и чистоты. Лизе – семнадцать, она хороша собой и даже есть особенная деталь, роднящая её с Верой Павловной –

это «смуглый цвет её кожи». В этом юном существе уже заложены ум, энергия и подвижность – многообещающие качества, которые разовьются позже. Пытливость ума, новизна взглядов Лизы обнаруживается уже в начале романа в диалоге с игуменьей. Предметом разговора становится старая модель брака с главенством мужчины и его деспотизмом в семье. Уже здесь героиня обнаруживает новый взгляд на брак, где супруги равны и нет угнетения женщины. «Современный образ мыслей» Лизы тетушка называет «новыми бреднями». Позже выясняется круг чтения героини: это журнал «Отечественные записки», «Современник», «Русский вестник» – журналы с известной революционно-демократической направленностью в 60-е годы.

В начальных главах романа отчётливо ощущается заложенный конфликт героини с родным семейством. Лиза соотносена с целым набором общепринятых обязательных нормативных схем, в которые не укладывается поведение героини. Она «не так стоит», не так «говорит», «не так поступает», несмотря на шестилетнее отсутствие её в родном доме. Нарастает разочарование, усиливая внутренний драматизм героини. Лиза пришла к безрадостному выводу о том, что «в семье ещё меньше понимают, чем в институте». Этот конфликтный дискурс напоминает ситуацию в «Что делать?» когда Вера Павловна была также одинока в родном семействе. У обоих писателей категория дома вырастает в категорию тюрьмы, заточения для женщин – главных героинь.

Если Н.Г. Чернышевский, упоминая книги, прочитанные его героиней, не конкретизировал ни названий книг, ни их авторов, то Н.С. Лесков называет их. Это Гизо, Маколей, Милль, Шлоссер, Гегель – труды европейских историков, экономистов, философов, политических деятелей. Юная героиня занята отнюдь не дамским чтением, а очень серьёзной литературой, вероятно, и сформировавшей её передовые взгляды.

Ситуация с потенциальным женихом Игнатым сопоставима в романе «Некуда» с ситуацией из «Что делать?», когда Сторешников добивался Веры Павловны. Оба героя неприятны героиням, только героиня Лескова гораздо смелее в поступках и дерзостнее в речах, чем героиня Чернышевского. Обозвав несостоявшегося жениха в глаза «дураком», Лиза вызвала гнев родителей. Дочь с каждым днём все больше и больше отдалялась от них. Духовный рост героини сопряжён с непрерывным чтением. Поиски живой мысли в своей среде закончились безуспешно. Родители Лизы с материнской доминантой-типологически сопоставлены с родителями Веры Павловны, где мать также главенствовала в семье. Этапы социализации характера Лизы даны неспешно: от чистой восторженной выпускницы института до «новой женщины». На этом пути созрело представление о счастливом будущем, обновлённом мире общей высокой правды. Очертание этого будущего условны, зыбки, но ради него стоит жить [4; 5].

Погруженная в реальный поток провинциальной жизни, героиня тщательно наблюдает эту жизнь и укрепляется во мнении, что так жить нельзя. Особую значимость в романе обретают ее разговоры с доктором Розановым, потенциально могущим стать «новым человеком», но приобретшем по приезду в Москву из провинции скорее умеренно либеральные взгляды. Героиня романа поглощена революционно-напряженной столичной атмосферой. В Москве окрепли её радикальные взгляды, она стала членом тайного подпольного сообщества, которое с остервенением ожидало революцию.

Если Чернышевский по цензурным соображениям не употреблял в «Что делать?» это слово, то у Лескова оно звучит настойчиво и часто. Чаще автор обращается и к психологическому портрету своей главной героини: она пожелтела, часто на её лице замечают выражение несносной скуки, усталости. Повествователь назвал лицо Лизы «не живя отживающим». Героиня Лескова погружена в большое количество бесед, ведущихся «новыми людьми» (Розановым, Бертольди, Белоярцевым и др.) о роли женщины в обществе, о любви, о физиологии и нравственных принципах, о реформах, о народе – словом обо всем том, что подразумевалось в разговорах Лопухова, Кирсанова, Веры Павловны в «Что делать?». Лесков обстоятельно изображает споры «новых людей», несмотря на всю опасность поднимаемых тем [6; 7].

В главе третьей книги в роман вводится описание товарищества, в котором поселилась Лиза, переехав в Петербург. Если в «Что делать?» предприятие Веры Павловны описано в радужных тонах, то Лесков далёк от такого благостного взгляда

на новшества, заведённые «новыми людьми». В начале второй главы описан дом, арендуемый товариществом. Он похож на «острог» (тюрьму) или богадельню, он страшен, мрачен. «Этаж этот вообще производил тяжелое впечатление, свойственное виду пустых казарм» – замечает повествователь. Удручающий внешний облик дома сочетается с внутренним хаосом, который далее проецируется и в образ жизни его обитателей. «Это была самая разнокалиберная орава – пишет Лесков – ...молодые журналисты, подрукавные литераторы, артисты, студенты... жены, отлучившиеся от мужей; девицы, бежавшие от семейств» [8. с. 494].

Даже по ходу повествования образ «Дома согласия» обрастает новыми подробностями: нет в нем единоначалия, случаются ссоры, нет согласия в решении женского вопроса, в вопросе прав прислуги и т.д. Взгляд со стороны на ассоциацию автор вновь поручает женщине – простой служанке Лизы – Абрамовне. Она называет дом «вертепом анафемским», а жильцов «распутными людьми». Этот престолярный взгляд на детище «новых людей» актуализируется в романе в целях дискредитации этих общественных потуг ниспровергателей старого образа жизни. О Лизе отзывался другой герой романа – Вязмитинов – светский человек с «либерально-консервативным направлением»: «...это какая то беспардонная либералка, которая непременно хочет переделать весь свет на какой-то свой особенный лад, о котором и сама она едва ли имеет какое-нибудь определенное понятие» [8. с. 512].

Седьмая и восьмая глава третьей части книги посвящены более конкретному описанию жизни «Дома согласия». В миру прослыл «чудовищно извращённым, ...грязным, циничным местом, турецким гаремом, где самое бесцеремонное отношение живущих там граждан с живущими гражданками» [8. с. 518]. Лиза обладает заслуженным уважением и репутацией честной и последовательной представительницы ассоциации. Героиня находится в конфликте с руководителем «Дома» Белоярцевым, сумевшим обогатиться за счёт нового дела. Его тщеславие и самолюбие нарушают демократические принципы товарищества, и Лиза горячо и страстно противостоит ему.

В свою очередь светское общество, даже в лице близких родственников, относятся к героине как отщепенке, опозорившей семью своим уходом из родительского дома и своим образом жизни в Доме Согласия. Лишь близкие единомышленники – Райнер, доктор Розанов, Бертольди – знают, насколько Лиза чиста и честна, насколько она предана делу социализма. Лесков в своём романе приводит этих «людей прогресса» к краху. Неоднократно звучит слово «некуда». Героиня больна, а после казни Райнера, в которого была влюблена, умирает.

Двадцать пятая глава третьей книги выполняет функцию эпилога. Жизнь течёт своим чередом, собеседники заняты осуждением последних событий: к крестьянам пришла воля, ассоциация хиреет, из неё уходят люди. Осмысливая эпоху 60-х, собеседники приходят к обобщениям о том, что всем честным и молодым силам в России «некуда было идти, и пошли они в криворос». Все праведники в романе потерпели фиаско.

В связи с выходом и шумным успехом романа «Некуда» Лескова противники обвиняли его в том, что он сочинил роман по заказу III Отделения. В статьях и письмах разных лет, писатель отвергал эти обвинения, ссылаясь на то, что роман подвергался неоднократно цензурной правке. Он писал: «...роман не только не пользовался никакою поддержкою и покровительством властей, но он даже подвергался сугубой строгости. «Там вымарывались не места, а целые главы, и притом часто самые важные...» [8. с. 255-256].

Предсказуемой была реакция демократической прессы на роман Лескова. Статьи В. Зайцева, Д. Писарева, М.В. Салтыкова – Щедрина решительно осудили автора за фотографичность действующих лиц, в которых угадывались современники. Лесков был «отлучён» от демократической прессы, роман был предан анафеме, да к тому же, автора обвинили в доноситечестве.

Лишь спустя долгое время М. Горький, переосмысливая значение романа, отметил в нем неоспоримое художественное достоинство [9, с. 240].

Для нас, ныне живущих, этот роман, – скорее, – наглядное свидетельство напряженной судьбоносной эпохи 60-х годов XIX века, зафиксировавший типичные картины и типичные лица той эпохи, а не просто антиингилистический опыт выдающегося русского писателя.

Библиографический список

1. Лесков Н.С. *Некуда*. Собр. Соч. в 12-т. Т. 4. Москва, 1989.
2. Лесков А.Н. *Жизнь Николая Лескова*. Т. 1. Москва, Худ. лит-ра, 1984.
3. Чернышевский Н.Г. *Что делать?: Из рассказов о новых людях*. Ленинград, 1975.
4. Мехтиев Б.Г. Роман Н.С. Лескова «Некуда» и проблемы духовности и нигилизма в русской прозе первой половины 60-х годов XIX века. Москва, 1995.
5. Стебницкий М. (Н. Лесков) Объяснение по поводу романа «Некуда». *Библиотека для чтения*. 1864; 2.
6. Уздеева Т.М. «Востребованный» Чернышевский (Личность. Общество. Эпоха). Грозный, 2016.
7. Уздеева Т.М. *От романа «Что делать?» к роману «Отблески сияния» Н.Г. Чернышевского*. Грозный, 2016.
8. Куранда Е.Л. *Повествовательная структура романа Н. С. Лескова «Некуда» в системе русского антинигилистического романа 1860 – 1870-х годов*. Псков, 2001.
9. Горький М. *История русской литературы*. Москва: Худ. лит-ра, 1939.

References

1. Leskov N.S. *Nekuda*. Sobr. Soch. v 12-t. T. 4. Moskva, 1989.
2. Leskov A.N. *Zhizn' Nikolaya Leskova*. T. 1. Moskva, Hud. lit-ra, 1984.
3. Chernyshevskij N.G. *Chto delat'?: Iz rasskazov o novyh lyudyah*. Leningrad, 1975.
4. Mehdiyev B.G. Roman N.S. Leskova "Nekuda" i problemy duhovnosti i nigilizma v russoj proze pervoj poloviny 60-h godov XIX veka. Moskva, 1995.
5. Stebnickij M. (N. Leskov) Ob'yasnenie po povodu romana «Nekuda». *Biblioteka dlya chteniya*. 1864; 2.
6. Uzdeeva T.M. «Vostrebovannyj» Chernyshevskij (Lichnost'. Obschestvo. Epoha). Groznyj, 2016.
7. Uzdeeva T.M. *Ot romana «Chto delat'?» k romanu «Otbliski siyaniya» N.G. Chernyshevskogo*. Groznyj, 2016.
8. Kuranda E.L. *Povestvovatel'naya struktura romana N. S. Leskova "Nekuda" v sisteme russkogo antinigilisticheskogo romana 1860 – 1870-h godov*. Pskov, 2001.
9. Gor'kij M. *Istoriya russkoj literatury*. Moskva: Hud. lit-ra, 1939.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 81

Falev M.A., postgraduate, Northern Arctic Federal University (Arkhangelsk, Russia), E-mail: falev.mikhail.a@gmail.com

INTERROGATIVE SENTENCE IN DIALOGICAL DISCOURSE (ANALYTICAL GENRE OF THE MEDIA). The paper deals with the interrogative sentence and its manipulation role on the reader in the dialogical discourse of the media. The research is based on the cognitive-discursive approach. The analysis of the analytical article structured in the question-answer form shows that using the interrogative sentence the addressant guides the collective addressee's attention at the most important moments of the discursive occasion and helps understand the meaning of the current communicative situation in a proper way. It has been argued that the addressant's task is to change the article's object image in the collective addressee's mind. To complete the task the addressant interprets the discursive occasion and gives the prediction of a potential communicative situation using the interrogative sentence as an indirect speech act.

Key words: interrogative sentence, question, cognitive-discursive approach, discourse, communicative situation, linguistic manipulation analytical article, occasion, values.

М.А. Фалев, аспирант каф. перевода и прикладной лингвистики Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: falev.mikhail.a@gmail.com

ВОПРОСИТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖАНР СМИ)

В статье рассматривается роль вопросительного предложения как способа воздействия на читателя в диалогическом дискурсе СМИ. В основе исследования находится когнитивно-дискурсивный подход. В ходе анализа аналитической статьи, структурированной в вопросно-ответной форме, выявлено, как с помощью вопросительного предложения адресант направляет внимание коллективного адресата на наиболее важные детали дискурсивного события и таким образом формирует его понимание смысла происходящего. Утверждается, что задачей адресанта является изменение представлений коллективно-адресата об объекте статьи. Для выполнения поставленной задачи адресант, прибегая к вопросительному предложению как реализации косвенного речевого акта, интерпретирует дискурсивное событие и дает прогноз развития коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: вопросительное предложение, вопрос, когнитивно-дискурсивный подход, дискурс, коммуникативная ситуация, речевое воздействие, аналитическая статья, событие, ценности.

Целью данной статьи является рассмотрение роли вопросительного предложения как способа воздействия на читателя в аналитическом дискурсе СМИ с позиций когнитивно-дискурсивного подхода.

Когнитивно-дискурсивный подход предполагает любое явление должно рассматриваться как в плане когниции, так и в плане коммуникации [1, с. 6]. Определим объект исследования вопросительного предложения – дискурс СМИ. Многими исследователями дискурс рассматривается как результат и как процесс коммуникативной деятельности человека [2, с. 525; 3, с. 18; 4, с. 72; 5, с. 200]. В качестве результата дискурс представляет собой текст, порожденный в процессе коммуникации. Рассматриваемый как процесс, дискурс определяется как вербализованная речемыслительная деятельность, действующая в лингвистическом и лингво-когнитивном планах. Лингвистический план связан с языком и проявляется в языковых средствах, ис-

пользуемых говорящим, и является результатом коммуникации. Лингво-когнитивный план дискурса связан с языковым сознанием говорящего и обуславливает его выбор языковых средств, а также влияет как на порождение текста, так и на его восприятие и проявляется в контексте коммуникации [5, с. 200].

Рассматриваемая статья «Quel avenir pour les accords commerciaux boudés par Trump?» является репрезентацией аналитического дискурса СМИ.

Дискурс СМИ имеет довольно значительную область пересечения как с политическим дискурсом, так и с другими видами дискурсов, выделяемыми на основании социолингвистических признаков: рекламным, научным, деловым, спортивным и др. [6, с. 279, 299]. Дискурс СМИ вбирает в себя различные виды дискурсов, объединяет их и преобразует, делает новым типом коммуникации. Таким образом можно выделять различные типы дискурса СМИ, к которым относится и дискурс аналитического

жанра. Аналитический дискурс СМИ включает в себя следующие жанры: аналитическая статья, корреспондентия, аналитический обзор, аналитическое интервью, редакционная статья. Мы рассматриваем жанр аналитической статьи, предметом которого выступает отдельно взятое, социально значимое событие, изложение которого дается журналистом детализировано [7, с. 76].

Аналитическая статья взята с франкоязычного новостного портала Le Figaro [8]. В данной статье рассматривается направление экономической политики президента США Дональда Трампа.

С точки зрения когнитивно-дискурсивного подхода аналитическая статья представляет собой не только источник информации, мнение и прогнозы развития ситуации со стороны адресанта, но и объект осмысления её содержания адресатом. Поэтому ключевой категорией аналитического дискурса СМИ является диалогичность.

М.М. Бахтин писал: «Событие жизни текста, его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний двух субъектов» [9, с. 301], подразумевая идею о диалогичности текста.

Категория диалогичности изучается многими исследователями с различных позиций, дающими свои классификации диалогу (С.А. Сухих, Н.Д. Арутюнова, А.Р. Балаян, А.К. Соловьева, Ю.В. Рождественский).

Мы согласны с определением М.Н. Кожинной, которая охарактеризовала диалогичность как учет адресантом речевого фактора адресата (речевого или гипотетического, воображаемого), его смысловой позиции [10, с. 138]. Под диалогичностью мы понимаем не только коммуникацию между адресантом и адресатом, выраженную в вопросе и ответе, но и использование чужой речи, которую Волошинов охарактеризовал как «речь в речи, высказывание в высказывании» [11, с. 114].

Исследователи выделяют следующие категориальные признаки диалога: письменность / устность; официальность / неофициальность; одноцелевое / многоцелевое направление; монотематичность / политематичность; гармоничность / негармоничность [12, с. 77 – 78].

На основе сказанного можно утверждать, что диалогизм в исследуемой аналитической статье обладает следующими признаками: вторичность, письменность, официальность, одноцелевая направленность, монотематичность, гармоничность.

Адресант берет на себя роль собеседника адресата, чтобы настроить его на восприятие темы.

Обсуждение дискурса начинается с события – выхода США из Транстихоокеанского партнерства (ТТП). Адресант сразу же сообщает о причине обсуждений: «Donald Trump a signé le retrait des États-Unis du projet d'accord régional transpacifique (TPP)». Событие расторжения договора послужило отправной точкой всего дискурса статьи, на основании которого автор строит повествование статьи и выбирает в качестве средств воздействия на адресата вопросительное предложение.

Речевое воздействие – это воздействие на человека при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели [13, с. 10]. В определении речевого воздействия мы согласны с мнением П.Б. Паршина, который определяет данный термин в широком и узком смысле [14, с. 23 – 33]. В аналитическом дискурсе речевое воздействие в широком смысле выражается в воздействии адресантом на сознание коллективного адресата с помощью сообщений. В узком смысле речевое воздействие в аналитическом дискурсе проявляется в конкретных случаях использования языковых средств с целью построения сообщений, обладающих способностью воздействовать на сознание адресата.

У адресанта есть определенная задача – формирование в сознании адресата определенного представления, которое он реализует посредством аналитической статьи. Выступая от лица коллективного адресата, адресант задает следующие два вопроса: «A-t-il pour autant signé son arrêt de mort ?» и «Que vont devenir l'Aléna, autre traité de libre-échange entre les États-Unis, le Mexique et le Canada, et le Partenariat transatlantique (TTIP ou Tafta) ?», ориентированных на результат в будущем. Данные вопросы реализуют косвенный речевой акт. Косвенный речевой акт имеет место в том случае, когда адресант задает вопрос не с целью запроса информации, а иной, это может быть, например сообщение информации или побуждение к действию [15, с. 326].

Под речевым актом мы понимаем «двусторонний процесс порождения текста» [16, с. 221]. Для нашего исследования ключевой особенностью речевого акта является то, что «участники

общения могут быть отдалены друг от друга во времени и в пространстве» [там же]. Косвенный речевой акт вопроса реализуется посредством асимметрии прагматического и семантического значений и дает адресанту возможность изменить стилистический и эмоциональный регистр речи, таким образом сделать высказывание более смягченным или более резким [15, с. 372]. Поэтому, исходя из того, что данные вопросы используются во вторичной функции, можно отнести их к приемам речевого воздействия на адресата. Данные вопросы не подразумевают прямого и точного ответа, а готовят адресата к анализу и разбору выбранной ситуации.

Для этого адресант формирует новый смысл означенного события, направленный адресату. Отправной точкой в высказывании «Tout juste entré en fonction, Donald Trump entend redessiner les contours des accords commerciaux, certains anciens, liant les États-Unis au reste du monde» является причастный оборот «Tout juste entré en fonction», указывающий на то, что Дональд Трамп начинает переписывать условия торговых соглашений сразу по приходу к власти. Далее адресант сообщает о следующем действии Трампа: а именно о подписании указа о выходе США из Транстихоокеанского партнерства: «Lundi, le nouveau président des États-Unis a signé une ordonnance mettant fin à la participation des États-Unis au traité de libre-échange transpacifique (TPP)». Стоит отметить, что данные предложения являются гиперссылками на другие статьи издательства Le Figaro, обозревая событие, уже имевшее место, и оказавшее влияние на настоящее. Так, указание на время пересмотра Трампом торговых соглашений: «Tout juste entré en fonction» является ссылкой на статью «Donald Trump devient le 45^e président des États-Unis» [17] в которой дана инаугурация Дональда Трампа. Другое предложение «Lundi, le nouveau président des États-Unis a signé une ordonnance mettant fin à la participation des États-Unis au traité de libre-échange transpacifique (TPP)» сопровождается ссылкой на статью «Trump signe l'acte de retrait du Partenariat transpacifique» [18], о подписании Трампом соглашения о выходе США из Транстихоокеанского партнерства. Указанные гиперссылки образуют интердискурсивные связи, предшествующий дискурсивный материал, играющий роль сырья, первичной материи для актуального дискурса» [19, с. 267]. «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах» [20, с. 417 – 418].

Интердискурсивные связи с другими статьями, касающиеся данной темы, отвечают на потенциальные вопросы адресата, при этом не только обогащая представление адресата о Дональде Трампе, внося дополнительную информацию и глубже раскрывая обсуждаемый дискурс, а так же заставляют адресата воспринимать данный дискурс определенным образом.

Адресант продолжает говорить о грядущих изменениях, которые намерен совершить новоизбранный президент: «La veille, il annonçait qu'il allait commencer à renégocier l'Accord de libre-échange nord-américain (Aléna) avec les dirigeants du Canada et du Mexique qu'il doit voir prochainement» – пересмотреть Североамериканское соглашение о свободной торговле (НАФТА) с лидерами Канады и Мексики. Адресант сообщает о развитии ситуации в будущем – решение Трампа приостановить переговоры по Трансатлантическому торговому и инвестиционному партнерству (ТТИП) может затронуть интересы Европы: «il devrait aussi suspendre les négociations sur le TTIP, le projet d'accord commercial transatlantique». Своей интерпретацией событий адресант, выставляет президента Дональда Трампа в невыгодном свете, воздействуя на ценности адресата.

После изложения основных направлений статьи адресант продолжает воздействовать на адресата более точно – он разбирает статью на оставшиеся три части, говоря о каждом соглашении по порядку. С помощью вопросительных предложений адресант дает знак адресату в каком направлении он должен воспринимать события и интерпретировать настоящее на основе прошлого [21, с. 445].

С помощью заголовка «L'avenir incertain du traité transpacifique» адресант сообщает адресату, что далее речь коснется лишь Транстихоокеанского партнерства. С помощью лексем «incertain» он привносит в текст, говоря о судьбе соглашения, оттенок неопределенности, который должен воздействовать на мнение коллективного адресата о Дональде Трампе.

Он задает вопрос «Que prévoyait le TPP ?», переклюкающий внимание коллективного адресатана историю заключения соглашения. Вопрос здесь играет роль введения другой темы, которую адресант будет раскрывать адресату. Адресант сам от-

вечает на вопрос «... le traité transpacifique a été signé l'an dernier par douze pays riverains de l'océan Pacifique ... après des années de laborieuses négociations, entamées en 2008»: переговоры по соглашению начались в 2008 году и закончились его подписанием год назад двенадцатью странами Тихоокеанского региона. Продолжая тему, он пишет о цели соглашения: «Le but: créer la plus vaste zone de libre-échange au monde» и «La Chine avait volontairement été exclue des discussions pour freiner son influence croissante»: создать самую большую зону свободной торговли и исключить из нее Китай, чтобы сдержать его экономический рост. Адресант знает, что для адресата важен как рост экономики, так и сдерживание Китая и показывает, что Транстихоокеанское соглашение может это обеспечить. Поэтому чтобы показать Дональда Трампа в невыгодном свете он вводит это противопоставление старой и новой стратегии президента, предполагающей двусторонний формат договора, который по его мнению, поднимет экономику США: «Mais Donald Trump a décidé de sortir les États-Unis de ce projet de partenariat transpacifique, souhaitant privilégier «des traités commerciaux bilatéraux et justes qui ramèneront les emplois et l'industrie sur le sol américain»».

Следующий вопрос: «Que va devenir le partenariat transpacifique ?» определяет ответ, выстроенный в форме цитат экспертного лица – «Sylvie Matelly, directrice adjointe à l'Institut de relations internationales et stratégiques (IRIS)». Возможны несколько вариантов развития: «Plusieurs scénarios sont possibles». «Les pays signataires peuvent décider d'enterrer le projet, estimant que sans les États-Unis le traité transpacifique n'a plus aucun sens» – что страны-участники могут «похоронить» соглашение, либо его пересмотреть: «les pays peuvent trouver un intérêt commun à renégocier ce traité de libre-échange». И третьим вариантом является открытие дверей для Китая: «ouvrir la porte à la Chine». Адресант также подкрывает, что данное соглашение бесполезно без участия США: «aucun sens sans les États-Unis», выставляя Трампа разрушителем коллективного труда многих стран и надежд на лучшее экономическое будущее.

Следующий вопрос «Qu'est-ce que l'Aléna ?» переводит внимание адресата на соглашение НАФТА. Соглашение было подписано в 1994 году странами Северной Америки: США, Канада и Мексика. Адресант как бы задает вопрос от лица адресата «Que va devenir cet accord de libre-échange ?» и отвечает словами Sylvie Matelly: соглашение НАФТА может как продолжаться

ся: «Soit les partenaires se mettent d'accord et parviennent à le faire évoluer et avancent ensemble», так и завершиться: «Soit les pays ne parviennent pas à le renégocier et dans ce cas, l'accord capote».

Следующий вопрос «Qu'est-ce que le TTIP ou le Tafta ?», обращает внимание адресата на рассмотрение Трансатлантического соглашения. Обозначенный заголовок «Le traité transatlantique à l'agonie» говорит, что судьба принятия этого соглашения обречена. Целью данного соглашения являлось создание крупнейшей зоны свободной торговли в мире: «L'objectif: créer la plus grande zone de libre-échange du monde». Он также добавляет важные для адресата возможные последствия принятия соглашения: «Elle toucherait 820 millions de consommateurs, et représenterait près de 50% du PIB mondial»: данное соглашению затронет судьбу 820 миллионов потребителей и составит около 50% мирового ВВП и «Le traité veut en effet réduire au maximum les droits de douane et harmoniser les réglementations entre l'Europe et les États-Unis» – максимально снизит таможенные пошлины и улучшит законодательный аппарат между Европой и США.

Следующий вопрос «Que va devenir ce traité de libre-échange ?» предполагает ответ, содержащий прогноз адресанта, касающийся судьбы Трансатлантического соглашения.

Используя слова Сильвии Матли он пишет, что еще не подписанное соглашение не увидит свет: «Pour l'instant, «le TTIP est mort et enterré», estime Sylvie Matelly». Слова эксперта, репрезентирующие интердискурсивность в тексте, придают убедительность высказанной точке зрения адресанта и его убежденности, что с нынешним президентом США благоприятные перемены не произойдут. Однако он не хочет заканчивать статью на пессимистической ноте и успокаивает читателя: «...peut-être dans quelques années, sous une autre présidence américaine».

В качестве вывода можно сказать, что в данном языковом материале вопросительное предложение проявляется в косвенной функции – его роль заключается в обозначении каждой из тем его статьи. Адресант задает вопрос от лица адресата, на который сам же и отвечает, создавая диалогический дискурс. Отвечая на поставленный вопрос, адресант создает сообщение, интерпретирует событие, находящееся в основе коммуникативной ситуации и дает собственный прогноз её развития с целью воздействия на коллективного адресата и формирования восприятия Дональда Трампа как президента, не отвечающего его ожиданиям.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2009; Выпуск 1: 5 – 12.
2. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Яз. славян. культуры, 2004.
3. Charaudeau P. *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert, 2005.
4. Чернявская В.Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
5. Красных В.В. *Основы психолингвистики и теории коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Тертыйный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
8. *Quel avenir pour les accords commerciaux boudés par Trump?* Available at: <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/01/26/20002-20170126ARTFIG00151-tpp-tafta-alena-quel-avenir-pour-ces-accords-commerciaux.php>
9. Бахтин М.М. *Автор и герой. К философскому основанию гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
10. Кожина М.Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста. *Очерки научного стиля русского литературного языка XVIII – XX вв. Т. 2. Стилистика научного текста (общие параметры)*. Пермь, 1998. Ч. 2 Категории научного текста: функционально-стилистический аспект: 137 – 138.
11. Волошинов В.Н. *Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке*. Ленинград: Прибой, 1930.
12. Колокольцева Т.Н. Современная диалогическая коммуникация и проблемы типологии диалогических дискурсов. *Известия ВГПУ*. 2012; Выпуск 2 (66): 74 – 78.
13. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. Москва: 1987.
14. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание. *Роль языка в средствах массовой коммуникации*. Москва: 1986.
15. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва: Добросвет, 2004.
16. Searle, John R. What is a speech act? *Philosophy in America*. 1965; 221 – 239.
17. *Donald Trump devient le 45e président des États-Unis*. Available at: <http://www.lefigaro.fr/international/2017/01/20/01003-20170120LIVWWW00159-en-direct-donald-trump-investiture-etats-unis-washington-obama-serment.php>
18. *Trump signe l'acte de retrait du Partenariat transpacifique*. Available at: <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/01/23/20002-20170123ARTFIG00275-trump-signe-l-acte-de-retrait-des-etats-unis-du-traite-de-libre-echange-transpacifique.php>
19. Пешё М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия. *Квадратура смысла*. Москва: Прогресс, 1999; 225 – 290.
20. Барт Р. От произведения к тексту. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
21. Кузнецова Т.Я., М.А. Фалев. Вопросительное предложение в аналитическом дискурсе СМИ: когнитивно-прагматический аспект. *Когнитивные исследования языка*. 2016; Выпуск XXVI: 442 – 446.

References

1. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2009; Vypusk 1: 5 – 12.
2. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke. Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira*. Moskva: Yaz. slavyan. kul'tury, 2004.
3. Charaudeau P. *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert, 2005.
4. Chernyavskaya V.E. *Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.

5. Krasnyh V.V. *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii*. Moskva: ITDGG «Gnozis», 2001.
6. Karasik V.I. *Yazykovy krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
7. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoy pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
8. *Quel avenir pour les accords commerciaux boudés par Trump?* Available at: <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/01/26/20002-20170126ARTFIG00151-tpp-tafta-alena-quel-avenir-pour-ces-accords-commerciaux.php>
9. Bahtin M.M. *Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
10. Kozhina M.N. Dialogichnost' kak kategorial'nyy priznak pis'mennogo nauchnogo teksta. *Ocherki nauchnogo stilya russkogo literaturnogo yazyka XVIII – XX vv. T. 2. Stilistika nauchnogo teksta (obschie parametry)*. Perm', 1998. Ch. 2 Kategorii nauchnogo teksta: funkcional'no-stilisticheskij aspekt: 137 – 138.
11. Voloshinov V.N. *Marksizm i filosofiya yazyka. Osnovnye problemy sociologicheskogo metoda v nauke o yazyke*. Leningrad: Priboj, 1930.
12. Kolokol'ceva T.N. Sovremennaya dialogicheskaya kommunikaciya i problemy tipologii dialogicheskikh diskursov. *Izvestiya VGPU*. 2012; Vypusk 2 (66): 74 – 78.
13. Blakar R.M. *Yazyk kak instrument social'noj vlasti. Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya*. Moskva: 1987.
14. Baranov A.N., Parshin P.B. Yazykovye mehanizmy variativnoj interpretacii dejstvitel'nosti kak sredstvo vozdejstviya na soznanie. *Rol' yazyka v sredstvakh massovoj kommunikacii*. Moskva: 1986.
15. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva: Dobrosvet, 2004.
16. Searle, John R. What is a speech act? *Philosophy in America*. 1965; 221 – 239.
17. *Donald Trump devient le 45e président des États-Unis*. Available at: <http://www.lefigaro.fr/international/2017/01/20/01003-20170120LIVWWW00159-en-direct-donald-trump-investiture-etats-unis-washington-obama-serment.php>
18. *Trump signe l'acte de retrait du Partenariat transpacifique*. Available at: <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/01/23/20002-20170123ARTFIG00275-trump-signe-l-acte-de-retrait-des-etats-unis-du-traite-de-libre-echange-transpacifique.php>
19. Peshe M. Propisnye istiny. Lingvistika, semantika, filosofiya. *Kvadratura smysla*. Moskva: Progress, 1999; 225 – 290.
20. Bart R. Ot proizvedeniya k tekstu. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.
21. Kuznecova T.Ya., M.A. Falev. Voprositel'noe predlozhenie v analiticheskom diskurse SMI: kognitivno-pragmaticheskij aspekt. *Kognitivnyye issledovaniya yazyka*. 2016; Vypusk XXVI: 442 – 446.

Статья поступила в редакцию 04.05.18

УДК 398.2

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*

THE ANCIENT IMAGES AND MOTIFS IN THE HEROIC EPOS “AKH KHAN ON A WHITE HORSE”. The author considers ancient images and motives in Khakass epos “Akh Khan on a white horse”. The archaic motive of a miraculous birth appears from the motive of childlessness, which is often present in early eposes. The magic place, typologically known in many heroic tales, where children's souls usually live, is characterized by the presence of such attributes of spirits' dwelling: the top of the earth Akh-syn, the white milky lake (akh syut kyol). In this legend, this place is located on the top of white and blue taskhyls (sacred mountains), where there are gold and silver lakes. Akh Khan's children's souls were in eggs of gold and silver ducks, which swam in these magic lakes. This image in the epos is not accidental, in Khakass mythology there are two ducks, birds-demiurges, which created the world. Magic bird Kii Khara Khus facilitates a wonderful birth.

Key words: image, motive, heroic epos, storyteller, symbol.

Ю.И. Чаптыкова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора фольклора Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: yuliya-hakasiya@mail.ru

ДРЕВНЕЙШИЕ ОБРАЗЫ И СЮЖЕТЫ В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «АХ ХАН НА БЕЛОБУЛАНОМ КОНЕ»

В данной статье автор рассматривает древнейшие образы и мотивы в хакасском эпосе «Ах Хан на белобуланом коне». Из мотива бездетности, который часто присутствует в ранних эпосах, вытекает архаический мотив чудесного рождения.

Типологически известному во многих героических сказаниях волшебному месту, где обычно обитают души детей характерно присутствие таких признаков обиталища духов: вершина земли Ах-сын, Белое молочное озеро (ах сет къл). В данном сказании это место локализуется на вершине белого и синего тасхылов, где расположены золотое и серебряное озера. Души детей Ах Хана находились в яйцах золотой и серебряной уток, которые плавали в этих волшебных озерах. Данный образ в эпосе неслучаен, в хакасской мифологии две утки, птицы-демиурги, сотворившие мир. Чудесному рождению помогает волшебная птица Кии Хара Хус.

Ключевые слова: образ, мотив, героический эпос, сказитель, символ.

Алыптых ныхмах – один из наиболее объемных жанров хакасского фольклора, который отражает представления народа о мироздании и имеет огромную культурную и эстетическую значимость. Хакасский героический эпос является одним из самых древнейших, о чем свидетельствует наличие в нем культурных героев, умеющих исцелять людей целебными травами и «живой» водой; женщины или седые старцы, мудрость которых позволяла вести за собой род.

Сюжеты героических сказаний хакасов составляют многочисленные повествования о богатырях, защищающих свои владения от иноплеменных богатырей. Представители одних племён нападали на вождей других племён с целью овладения их скотом, с целью овладения охотничьими угодьями, принадлежавшими другим родам. В эпических сказаниях героями изображаются те богатыри, которые своими силами устанавливают справедливость.

Войны в этот ранний период велись также между представителями родов и племён за освобождение похищенной старшей сестры или ребенка, которыми завладевают враги-иноплеменики. Ребёнка обычно похищают бездетные богатыри, стремясь

обзавестись потомством для укрепления своего чурта-владения. Героический эпос богат древнейшими мифологическими мотивами и сюжетами.

Целью данной статьи является рассмотрение мифологических сюжетов и архетипических образов героического сказания «Ах Хан на белобуланом коне», записанного А.К. Майтаковой от известного сказителя С.И. Шулбаева [1].

Семен Иванович Шулбаев родился в 1924 году в улусе Анжуй Таштыпского района Хакасской автономной области. Сеок – хобый. Как отмечает талантливый эпосовед В. Е. Майногашева, Семен Иванович Шулбаев был известным сказителем, начал сказывать с 1940-го года. На его сказительское искусство большое влияние оказал его зять, шорец из Мысков Кемеровской области – Очубаев Алексей Назарович, который был настоящим сказителем и славился среди народа» [2]. Односельчане приглашали его сказывать героические сказания в долгие зимние вечера. Семен Иванович был большим пропагандистом фольклора. Он знал около 20 нартпах (алыптыг ныхмах). В рукописном фонде ХакНИИЯЛИ хранятся некоторые героические сказания, записанные от С. И. Шулбаева: “Хара Слаза”, “Ах ху-

лун", "Алтын Сом", "Хан Хылыс", "Алтын Айра", "Сары Сайын". В 1983 году, во время фольклорной экспедиции ХакНИИЯЛИ под руководством кандидата филологических наук, фольклориста В. Е. Майногашевой, им были переданы героические сказания, записанные в разные годы. Это такие как: "Алтын тектiг ах ой атты Алтын Тахтай", которое он слышал от сказителя Майтакова Алексея Николаевича в 1941 году, "Хан Толай", услышанное им от известного сказителя Миягашева Ефграфа Прокопьевича. "Алтын Кис", услышанное им от известного сказителя Тоданова Павла Васильевича.

В хакасской фольклористике исследования, посвященные изучению эпоса, затрагивают вопросы генезиса и эволюции, содержания и поэтики героических сказаний. Мифологизм в хакасском героическом эпосе активно стал изучаться в 70-80 гг. XX века. Древнейшим сюжетам и мотивам в хакасских альптых ныхахах посвящены статьи таких хакасских исследователей, как М.И. Боргояков [2, 3], И.Л. Кызласов [4], В.Е. Майногашева [5, 6, 7, 8], Я.И. Сунчугашев [9] и других.

В монографии «Хакасское народное поэтическое творчество» (Унгвицкая, Майногашева, 1972) [10] древнейшие альптых ныхахи рассмотрены В.Е. Майногашевой. Она в них находит обилие самых различных древнейших сюжетов и мотивов. По мнению известного эпосоведа, в хакасском героическом эпосе мифологическими являются мотивы оборотничества, умения воскрешать мертвых, чудесного рождения, умения понимать язык животных, птиц. Мифологическими персонажами: трехглавая змея, Чильбиген, Хуу-иней и др.

Мотив бездетности является также одним из древнейших. Ф. Урманче в своей монографии «Тюркский героический эпос» заявляет, что тема бездетности первоначально появилась в древнеегипетских памятниках (XIII в. до н.э.). В древних произведениях эта тема представлена попутно 1-2 предложениями. Данная проблема в упрощенной форме встречается в древнеиндийской мифологии, отсюда тема эта проникает в священные книги различных религий [11, с. 95 – 97].

Отсутствие детей у представителей власти, вождей, ханов плохо сказывается на судьбе рода, некому было передать несметное количество скота, бесчисленный народ мог остаться без хана.

В хакасском героическом эпосе этот мотив встречается часто. Пожилые супруги либо в течение жизни не хотят иметь потомство, либо не имеют возможности иметь детей. По требованиям эпоса бездетность не бывает окончательной и неотвратимой.

В героическом сказании «Ах Хан на белобуланом коне», записанного от известного сказителя С.И. Шулбаева главные герои первого поколения супруги Ах Хан и Ах Пайан страдают от отсутствия детей. Параллельно жизни могучих альпов описывается жизнь огромной птицы Кии Хара Хус, которая тоже никак не может завести потомство. Птенцов каждый год съедает девятиглавый змей-дракон (сыр чылан). Повествование о Кии Хара Хус неслучайно, ведь именно эта птица становится защитником трех поколений главного героя. Ах Хан, убив змея-дракона, спасает птенцов громадной птицы.

Из мотива бездетности вытекает архаический мотив чудесного рождения. В своем известном труде В.М. Жирмунский подробно останавливается на мотиве чудесного зачатия и чудесного рождения младенца. Он говорит, «что мотив чудесного рождения ребенка встречается в раннем эпосе» [12, с. 163]. В сказании «Ах Хан на белобуланом коне» также присутствует мотив бездетности и чудесного рождения: пожилые супруги Ах-Хан и Ах Пайан не имеют наследников, некому оставить многочисленный скот, правление народом.

Типологически известному во многих героических сказаниях волшебному месту, где обычно обитают души детей характерно присутствие таких признаков обиталища духов: вершина земли Ах-сын, Белое молочное озеро (ах сет кјл). В сказании «Ах Хан на белобуланом коне» это место локализуется на вершине белого и синего тасхылов, где расположены золотое и серебряное озера. Души детей Ах-Хана находились в яйцах золотой и серебряной уток, которые плавали в этих волшебных озерах. Данный образ в эпосе неслучаен, в хакасской мифологии две утки, птицы-демиурги, сотворившие мир. Мотив чудесного рождения реализуется при помощи птицы Кии Хара Хус.

Ах тасхылнау кјк тасхыл, Хан тигирге наари сырайып, Хости чаын турчалар.	Белый тасхыл с синим тасхылом, Под самое небо возвышаясь, Рядом близко стоят.
--	---

Ах тасхылнуу естенде
Алтын кјл турыпча.
Алтын тектiг јртекер
Анда цезiп чјрчелер.
Кјк тасхылнуу пазында
Кемес кјл турыпча.
Кемес тектiг јртекер
Анда цезiп чјрчелер.
Алтын тектiг јртектiу
Нымырхазын алып алзау,
Аннау сыуара тјл чайылып,
Оолах пала синiу полар.
Кемес тектiг јртектiу
Нымырхазын ашыл килзеу,
Хыс пала чуртыуны чазир.
[13, с. 16].

На вершине белого тасхыла
Есть золотое озеро.
Утки с золотым опереньем
Плавают там.
На вершине синего тасхыла
Серебряное озеро стоит.
Утки с серебряным опереньем
Плавают там.
Если достанешь яйцо
Утки с золотым опереньем,
После этого заимеешь потомство,
Мальчик у тебя будет.
Если добудешь яйцо
Утки с серебряным опереньем,
Девочка украсит твой дом.

У хакасов существует несколько вариантов мифа о происхождении мира, согласно одному из вариантов, в изначально существовавшем огромном водном пространстве плавали две утки. Одна из них решила сотворить землю из ила. Вторая нырнула и со дна принесла ил в клюве. Первая утка стала разбрасывать его по воде, и появилась земля. Вторая утка, выйдя на сушу, стала разбрасывать камешки, и появились горы (образ птицы-демиурга широко распространен у сибирских народов). В шаманском варианте мифа первая утка – это Ульгень, владыка верхнего мира, а вторая – Эрлик, правитель подземного мира.

У разных народов имеются свои повествования о сотворении мира, некоторые близки по содержанию. «Мифы удмуртов и коми относятся к так называемым «близнечным»: на свет появляются два брата, один – «светлый», другой «темный», который всячески препятствует первому. Утка откладывает 4 волшебных яйца. «Светлый» брат пытается нырнуть и достать их, а «темный» – покрывает воду льдом. Первый брат достает 2 яйца и творит из одного – землю, из второго – своих помощников, добрых духов. Второй – тоже достает 2 яйца. Из них он создает луну и злых духов» [14].

В сказании «Ах Хан на белобуланом коне» два близнеца, родившиеся у пожилых супругов, также имеют отношение к «светлому» и «темному» началу: Кун Арыг (Чистое солнце) и Ай Мирген (Меткая Луна) имеют небесных покровителей солнца и луну. Ай Мирген обладает способностью перевоплощаться то в «светлого», то в «темного» алып. Когда он находится в солнечном мире, он благородный, добрый богатырь, который борется с подземными чудовищами за свой чурт, за свой народ. Если он попадает в подземный мир, Ай Мирген превращается в «темного» алып, пускающего «живую» стрелу, которая уничтожает все живое. Остановить «всеуничтожающую» стрелу может только сам богатырь, супруга, достав из священного места воду из золотого озера, дает испить Ай Миргену, тот превращается в «светлого» алып.

Алтын кјлнiу суун Ай Миргенге
Ариа-семенеу пiрибiссеу,
Айна сауызы аннау сыуып,

Айлыи-кеннiг сауызы кiрер.
[15, с. 97].

Если воды из золотого озера
Наловчившись, сможешь дать,
«Бесовские» мысли выйдут
с него,
«Светлые» мысли вернуться.

В процессе борьбы с врагом только силы Кун Арыг заканчиваются, солнце начинает темнеть, так близнецкий брат узнает о беде своей сестры. Если же силы Ай Мирген покидают, месяц начинает темнеть. Так близнецы, родившиеся из золотого и серебряного яиц имеют связь с небесными светилами.

Ах Ханнау Кен Арыи кјрзелер,
Ай-чахсы, јлiп, кјл нимес ле
халтыр.

Ах Хан с Кун Арыг видят,
До полного затмения
благородного месяца немного
осталось.

Хара чир алтына тескен
Алып артыиу Ай Мирген,
Аар чобау кјрiп,
Арыи кезi албин,
Азыл јлерге кит партыр.
[16, с. 87].

Спустившийся в подземный мир
Лучший из богатырей Ай Мирген,
Испытывая тяжкие мучения,
Сил своих лишившись,
Готов умереть.

Сюжеты и идея защиты и спасения людей, рода или народа занимают центральное место в героическом эпосе всех народов, в том числе и в тюркском эпосе. Мотив побратимства, боевого товарищества между героями эпоса Веселовский объяснял исходя из обычаев, связанных с принятием в род [17, с. 267]. Мы знаем о широком распространении обычая побратимства у разных народов. В эпосах других народов существуют также животные-побратимы. Например, в бурятском улигере, мифо-эпический образ собаки – одного из основных в системе действующих зооморфных персонажей, выступающих в роли друзей-побратимов, благодарных помощников, покровителей и спасителей героя-богатыря. Сюжеты о собаке наиболее часто встречаются в эхирит-булагатской эпической традиции бурят, хорошо сохранившей в своей структуре многие архаические черты.

В хакасском героическом эпосе в сказании «Чил Саппа» известного сказителя К. Бастаева, представителя Таштыпского района, эпосовед В.Е. Майногашева показывает помощь Белой собаки своему хозяину: «встреча и героическая борьба с семиглавым змеем-чудовищем Сыр-Чылан (что значит Шипящий Змей), который стремится съесть Белую собаку вместе с детьми птиц-супругов Хан-Кире, устроивших гнездо на железной листовнице. В этой героической схватке уничтожается вся черная тайга, но Младшая белая собака выходит победительницей, убив змея. За спасание птенцов, которых ежегодно съедает Сыр-Чылан, гигантские птицы Хан-Кирет вознаграждают Младшую белую собаку целебным средством» [18]. Как видим, сюжет спасения птенцов птицы Хан-Кирет присутствует и в других сказаниях представителей данного района.

В своем исследовании Н.С. Чистобаева при рассмотрении основных тем героического эпоса хакасов выделяет тему борьбы героев с чудовищами. В сказаниях «Богатырь Хара Хан на вороном коне с шерстью длиною в пядь» и «Алтын хус, вскормленный орлами», записанные в 1961 году от известного скази-

теля С.П. Кадышева фигурирует сыр-чылан дракон-змея. Мифологические чудовища в эпических произведениях выступают второстепенными персонажами, они становятся препятствиями на пути богатырей [19, 152]. Образ девятиглавого змея-дракона в сказании «Ах Хан на белобуланом коне» является также второстепенным и упоминается только в самом начале.

В сказании «Ах Хан на белобуланом коне» птенцов Кии Хара Хус спасает главный герой Ах Хан, которому волшебная птица благодарна всю жизнь и выступает в роли защитника потомков спасителя. Пять птенцов вырастают в могучих птиц Кии Хара Хус и участвуют в жизни главных героев, не раз спасая детей Ах Хана. Они помогают добраться до «живой» воды, которая превращает Ай Миргена в героя-защитника, спасающего срединный мир.

Исследователи отмечают, что «имя мифической птицы, врага змеев, восходит к индийской Гаруде» [20, 21]. Кроме того, в героической эпике хакасов Хан-Кирет – хус нередко участвует в борьбе героя с врагами, фигурирует еще как покровитель и защитник стойбища» [22].

В сказании «Алтын Хус, вскормленный орлами», записанного от выдающегося хайджи-нымахчи С.П. Кадышева, мотив чудесного рождения реализуется с помощью предка, обитающего в Белой скале. Старец Ах Тас (Белый камень), хозяин Белой скалы творит наследника, которого передает главному орлу (хану орлов). Растет он вместе с орленком, когда подрастает, вместе с побратимом-орлом они бьются с врагом.

Образ могущественной птицы Кии Хара хус (Хан-Кирет хус) часто встречается в героических сказаниях хакасов, но в рассматриваемом сказании он является одним из главных персонажей.

Таким образом, в сказании «Ах Хан на белобуланом коне» символика мотивов и образов в целом основана на архетипах сознания людей глубокой древности, чье творческое наследие составляет сегодня сокровищницу хакасского народа.

Библиографический список

1. *Ах Хан на белобуланом коне. Богатырское сказание, записанное от С.И. Шулбаева.* Абакан: Хака. издат., 2007.
2. Майногашева В.Е. С.И. Шулбаев. *Энциклопедия Республики Хакасия: В 2-х т.* Красноярск: «Поликор», 2008; Т. II: О-Я: 292.
3. Боргояков М.И. Гунско-тюркский сюжет о прародителе-олене (быке). *Советская тюркология.* 1976; 3.
4. Боргояков М.И. Отражение древних евразийских мифологических сюжетов в хакасском фольклоре. – *Тезисы докладов Всесоюзной археологической конференции по «Проблеме скифо-сибирского культурно-исторического единства».* Кемерово, 1979.
5. Кызласов И.Л. Гора – прародительница в фольклоре хакасов. *Советская этнография.* 1982; 2.
6. Майногашева В.Е. Образ Хуу Иней в хакасском героическом эпосе. *Исследования по языку и фольклору.* Новосибирск: Наука, 1965, Вып. I: 202 – 222.
7. Майногашева В.Е. Сюжет оборотня – трехглавой змеи (змея) в хакасском и алтайском эпосе. *Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока: материалы Всесоюзной конференции фольклористов.* Якутск, 1978: 55 – 59.
8. Майногашева В.Е. Некоторые сюжеты сивого (синего) и черного быков в фольклоре саяно-алтайских народов. *Алтайский фольклор и литература.* Горно-Алтайск: Алт. кн. изд-во, 1982: 137 – 148.
9. Майногашева В.Е. Хакасская и тувинская версии эпоса о Похта-Киресе (Бокту-Киреше). *Типология народного эпоса.* Москва: Наука, 1975: 82 – 91.
10. Сунчугашев Я.И. О двуглавых конях в хакасском героическом сказании. *Вопросы археологии Хакасии.* Абакан, 1980.
11. Унгвицкая М.А. Майногашева В.Е. *Хакасское народное поэтическое творчество.* Абакан: Хака. кн. изд-во, 1972.
12. Урманче Ф. *Тюркский героический эпос.* Казань: ИЯЛИ, 2015.
13. Жирмунский В.М. *Народный героический эпос.* Москва-Ленинград, 1962.
14. *Ах Хан на белобуланом коне. Богатырское сказание, записанное от С.И. Шулбаева.* Абакан: Хака. издат., 2007.
15. Дорошин Б.А. Архетипический образ птицы-демиурга в мифологических представлениях финно-угров Поволжья: некоторые антропологические аспекты. *Социосфера.* 2010; 4: 156 – 160.
16. *Ах Хан на белобуланном коне. Богатырское сказание, записанное от С.И. Шулбаева.* Абакан: Хака. издат., 2007.
17. *Ах Хан на белобуланном коне. Богатырское сказание, записанное от С.И. Шулбаева.* Абакан: Хака. издат., 2007.
18. Жирмунский В.М. *Народный героический эпос.* Москва-Ленинград, 1962.
19. Майногашева В.Е. Некоторые элементы композиции хакасского эпоса. *Проблемы хакасского фольклора.* Абакан, 1982.
20. Чистобаева Н.С. *Героический эпос хакасов: тематика и поэтика.* Абакан, 2015.
21. Сагалаев А.М. Мифология и верования алтайцев. *Центрально-азиатские влияния.* Новосибирск, 1984.
22. Бурнаков В.А. К вопросу о культе орла у хакасов. *Народы и религии Евразии.* 2010. Т. 4; № 4: 153 – 164.
23. Трояков П.А. *Героический эпос хакасов и проблема изучения.* Абакан, 1991.

References

1. *Ah Han na belobulanom kone. Bogatyrsкое skazanie, zapisannoe ot S.I. Shulbaeva.* Abakan: Hak. izdat., 2007.
2. Majnogasheva V.E. S.I. Shulbaev. *Enciklopediya Respubliki Hakasiya: V 2-h t.* Krasnoyarsk: «Polikor», 2008; T. II: O-Ya: 292.
3. Borgoyakov M.I. Gunnsko-tyurkskiy syuzhet o praroditele-olene (byke). *Sovetskaya tyurkologiya.* 1976; 3.
4. Borgoyakov M.I. Otrazhenie drevnih evrazijskih mifologicheskikh syuzhetov v hakasskom fol'klоре. – *Tezisy dokladov Vsesoyuznoj arheologicheskoy konferencii po «Probleme skifo-sibirskogo kul'turno-istoricheskogo edinstva».* Kemerovo, 1979.
5. Kyzlasov I.L. Gora – praroditel'nica v fol'klоре hakasov. *Sovetskaya etnografiya.* 1982; 2.
6. Majnogasheva V.E. Obraz Huu Inej v hakasskom geroicheskom `epose. *Issledovaniya po yazyku i fol'klору.* Novosibirsk: Nauka, 1965, Vyp. I: 202 – 222.
7. Majnogasheva V.E. Syuzhet oborotnya – trehglavoj zmei (zmeya) v hakasskom i altajskom `epose. *Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka: materialy Vsesoyuznoj konferencii fol'kloristov.* Yakutsk, 1978: 55 – 59.
8. Majnogasheva V.E. Nekotorye syuzhety sivogo (sinego) i chernogo bykov v fol'klоре sayano-altajskih narodov. *Altajskij fol'klор i literatura.* Gorno-Altajsk: Alt. kn. izd-vo, 1982: 137 – 148.
9. Majnogasheva V.E. Hakasskaya i tuvinskaya versii `eposa o Pohta-Kirise (Boktu-Kirishe). *Tipologiya narodnogo `eposa.* Moskva: Nauka, 1975: 82 – 91.
10. Sunchugashev Ya.I. O dvuglavykh konyah v hakasskom geroicheskom skazanii. *Voprosy arheologii Hakasii.* Abakan, 1980.
11. Ungviczkaya M.A. Majnogasheva V.E. *Hakasskoe narodnoe po`eticheskoe tvorchestvo.* Abakan: Hak. kn. izd-vo, 1972.

12. Urmanche F. *Tyurkskij geroicheskiy `epos*. Kazan': IYaLI, 2015.
13. Zhirmunskij V.M. *Narodnyj geroicheskiy `epos*. Moskva-Leningrad, 1962.
14. *Ah Han na belobulannom kone. Bogatyrskoe skazanie, zapisannoe ot S.I. Shulbaeva*. Abakan: Hak. izdat., 2007.
15. Doroshin B.A. Arhetipicheskiy obraz pticy-demiurga v mifologicheskikh predstavleniyah finno-ugrov Povolzh'ya: nekotorye antropokosmicheskie aspekty. *Sociosfera*. 2010; 4: 156 – 160.
16. *Ah Han na belobulannom kone. Bogatyrskoe skazanie, zapisannoe ot S.I. Shulbaeva*. Abakan: Hak. izdat., 2007.
17. *Ah Han na belobulannom kone. Bogatyrskoe skazanie, zapisannoe ot S.I. Shulbaeva*. Abakan: Hak. izdat., 2007.
18. Zhirmunskij V.M. *Narodnyj geroicheskiy `epos*. Moskva-Leningrad, 1962.
19. Majnogasheva V.E. Nekotorye `elementy kompozicii hakasskogo `eposa. *Problemy hakasskogo fol'klora*. Abakan, 1982.
20. Chistobaeva N.S. *Geroicheskiy `epos hakasov: tematika i po`etika*. Abakan, 2015.
21. Sagalaev A.M. Mifologiya i verovaniya altajcev. *Central'no-aziatskie vliyaniya*. Novosibirsk, 1984.
22. Burnakov V.A. K voprosu o kul'te orla u hakasov. *Narody i religii Evrazii*. 2010. T. 4; № 4: 153 – 164
23. Troyakov P.A. *Geroicheskiy `epos hakasov i problema izucheniya*. Abakan, 1991.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

УДК: 811.512

Chertykova M.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS AS A SPHERE OF CONTACT OF THE TURKIC WORLDVIEW: THE COMPONENT DENOTING HEART. The article describes somatic phraseological units with words denoting heart. In the Turkic languages, this lexeme has a broad combination, metaphor, and formative potential. One of the hypostases of its communicatively pragmatic realization is an image of the indicator of the emotional-mental state of a person. The various types of emotional experiences laid down in the phraseology testify to the difference and commonality of stereotypes of human relations, attitude and perceptions of the surrounding world of related peoples.

Key words: Turkic languages, somaticism, heart, phraseological unit, emotion, worldview.

М.Д. Чертыкова, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СФЕРА СОПРИКОСНОВЕНИЯ ТЮРКСКОГО МИРОВИДЕНИЯ: КОМПОНЕНТ «СЕРДЦЕ»

В статье описываются соматические фразеологические единицы с компонентом «сердце». В тюркских языках данная лексема имеет широкий сочетаемостный, метафоро-, формообразовательный потенциал. Одна из ипостасей ее коммуникативно – прагматической реализации – это образ индикатора эмоционально – ментального состояния человека. Заложенные во фразеологии разнообразные типы эмоциональных переживаний свидетельствуют о различии и общности стереотипов человеческих отношений, мироощущении и представлениях об окружающем мире родственных народов.

Ключевые слова: тюркские языки, соматизм, сердце, фразеологическая единица, эмоция, мировидение.

Антропоцентрическая направленность изучения лексической системы предполагает исследование синтагматических, семантико – когнитивных и понятийных категорий лексики с опорой на человеческий фактор в языке. В тюркских языках семантическое поле соматических фразеологизмов, особенно, в последние десятилетия приобретает обоснованную популярность, поскольку «во многих фрагментах языка очень верно и метко отражается миропонимание, мировоззрение означенного народа. При этом народное сознание, переходящее в вербальную форму (в язык), естественно, никоим образом не ориентируется на «законы жанра», оно попросту их не ведает» [1, с. 54].

Активное участие соматизмов в синтаксической структуре фразеологических единиц обусловлено тем, что названия частей тела человека и животных относятся к древнейшему пласту лексики. В тюркских языках соматизмы также представляют устойчивый фрагмент общетюркского лексического фонда и характеризуются большой частотностью употребления, способностью к метафоризации, богатым фразообразовательным потенциалом и разветвленной семантической структурой. «Названия частей тела продуктивно используются в качестве метафорических универсалий, так как при назывании нового объекта у человека возникает ассоциация, прежде всего, с тем, что ему хорошо знакомо, что постоянно находится при нем. В первую очередь, человек сравнивает окружающие предметы с самим собой, с частями своего тела» [2, с. 82]. Из сказанного следует, что человек, взаимодействуя с окружающим миром, познает его «через себя»: через ощущения, представления и ассоциативные образы.

В виду продуктивности и частотности в коммуникативной сфере фразеологические единицы с компонентом – соматизмом часто привлекают внимание лингвистов. В тюркском языкознании данный фрагмент лексики в связи с необходимостью их структурно-семантического и сравнительно-сопоставительного описания, а также выяснения их сочетаемостного формирования не раз становился объектом специального исследования [3; 4; 5; 6; 7 и др.]. Концепт «сердце» обладает развитой системой когни-

тивных образов и ассоциаций: это – вместилище определенных чувств, настроений; источник храбрости, жизненной энергии и силы, трудолюбия; биологического и духовно-ментального центр человека и т. д. Оказывается, у разных народов чувства и эмоции локализируются в разных анатомических органах. По свидетельству В.А. Масловой, у китайцев обиталищем эмоций и чувств являются почки, у африканцев – в печень и нос, у французов – селезенка [8, с. 138].

В данной статье мы рассматриваем тюркские фразеологические единицы с компонентом «сердце», выражающие эмоциональные переживания. Для анализа привлечены словарные статьи анализируемой лексемы из лексикографических источников. В описании эмоций языки обычно прибегают к различным метафорам, например, страдание, печаль, горе воспринимаются ассоциативно – образной болью в сердце: хак.: *чўрек ачы* – «букв. сердце саднит», *чўрек сыста* – «букв. сердце ноет, болит, ломит», *чўрек агыр* – (букв. сердце болит); як.: *сүрәһэ хаанынан ытаабыт* «сердце плачет кровью», тат. *йөрәк әрни (телгәләне)* «душа (сердце) надрыается»; башк. *йөрәк һыкрау (или һызлау, әрнеу)* «страдать, сильно переживать за кого-л.»; алт.: *јүрек сыстайт* – «сердце ноет; соотв. русск. сердце кровью обливается»; туркм.: *йүреге пычак болуп санжылмак* «причинить внезапную душевную боль; соотв. русск. как ножом по сердцу» и т.д. А.М. Николаева приводит следующие фразеологические единицы, использующиеся для выражения эмоции печали в якутском языке: «... *сүрәһин сыппах быһаһынан аалар* «сердце пилит тупым ножом», *сүрэх бааһа* букв. «рана на сердце», самые грустные, постоянные тяжкие мысли, воспоминания, *сүрәһин-быарын аалар* букв. «пилит сердце и печень», рус. «лечь камнем на душе», душевные переживания: *сүрэх кыланьыта* букв. «крик сердца», русск. «крик души», *сүрэххин тыһттар* «растругать сердце», *сүрэххэр тут* «принять близко к сердцу» – сильно переживать за что-л. [9, с. 90–91].

В тюркских языках можно выделить также семантический класс фразеологических соответствий с компонентом «сердце»

при репрезентации переживания человеком сильного стресса в непродолжительное время. Эмоции, переживаемые в стрессовой ситуации, обычно описываются, как попытка сердца выскочить через рот: хак.: *чүрөк ахсынзар тыгыл кил* – «быть в стрессовом состоянии»; букв. сердце подкатило ко рту»; тув.: *чүрээ аксынга келген* «сильно испугаться»; букв. сердце подкатило ко рту»; туркм.: *йүрегиң аззыңа гелмек* «сильно испугаться»; букв. сердце подойти ко рту» и др. Фразеологические эквиваленты данной семантической категории почти совпадают по смысловой, стилистической и грамматической структуре. В их составе присутствует обязательный компонент *ахсы = аксы = агсы* «[его] рот». Но в ряде языков имеются фразеологизмы, описывающие ощущения субъекта в подобных ситуациях, когда сердце не поднимается (ко рту), а опускается вниз (в пятки): кирг.: *чыгып кете жаздады эт жүрөгү оозунан фолькл.* «у нее от страха сердце в пятки ушло (чуть сердце не выскочило изо рта)»; якут.: *сүрүбүм айахпар табыста* «у меня душа в пятки ушла (букв. сердце подскочило ко рту)»; башк.: *йөрөк алыныу* «душа уходит в пятки»; тат.: *йөрөк алына (куба, ярыла)* «душа уходит в пятки» и др.

Наблюдаются межъязыковые фразеологические соответствия при выражении таких семантических типов эмоциональных переживаний, как: страх, испуг (хак.: *чүрөк чарыл* – «сильно испугаться»; букв. сердце расколется»; якут.: *сүрүбүм быллыгырыыра* «у меня сердце трепещет (от страха)»; башк.: *йөрөктө алыу (или ярыу)* сильно испугать, напугать»; и др.); радость, восторг: (якут.: *чүрөк бринче «сердце радуется»; сүрэхэ үөрэр «сердце радуется»*); вдохновение, хорошее настроение, удовольствие (хак.: *чүрөк көбө* – «вдохновляется»; букв. сердце вдохновляет»; *чүрөк көдөрүл* – «воодушевляться»; букв. сердце подниматься»); волнение, тревога (хак.: *чүрөк сиртле* – «волноваться»; букв. сердце бьется»; *чүрөк талбыра* – «волноваться»; букв. сердце учащено бьется, парит»; башк.: *йөрөк кага* «сердце бьется учащено»; сердце волнуется, рвется»; башк.: *йөрөк майы һызылыу* «сильно переживать, тревожиться за кого-что»; *йөрөк сыгып барыу* «а) сильно биться от волнения, трепетать – о сердце; б) волноваться, тревожиться»; якут.: *сүрэххэ ыттар* – «ощущать беспокойство от предчувствия чего-л. недоброго, неприятного»); расположение к кому-чему-л.; проявление симпатии, предрасположенности к кому-чему-л. (хак.: *чүрөккө кир* – «располагать, добиваться расположения»; *чүрөккө чат* – «нравиться»; букв. ложиться на сердце»); *чүрөк нымза* – (букв. сердце смягчилось); башк.: *йөрөк ятыу* «иметь расположение к кому-чему-л.» и др.); успокоение, умиротворение (якут.: *сүрэхэ сылаанньыар* «сердце умиротворяется»; *сүрэхэ-быара сынныыр* букв. «сердце и печень смягчаются»; тат.: *Йөрөк басылу (тыну)* «успокоиться; отлегло от сердца»; каз.: *жүрек жай тапты* «сердце успокоилось»; кирг. *жүрөгү басылды* «он успокоился»; туркм.: *йүрек ерине гелмек* «успокаиваться, приходиться в себя» и др.); нежелание что-л. делать (якут.:

сүрүбүм тэппэт мне не хочется (делать что-л.), у меня душа не лежит (к какому-л. делу); хак.: *чүрөк чатпа* – «не нравиться»; букв. не ложиться на сердце»; *чүрөккө парба* – «не испытывать симпатию, не нравиться»; букв. к сердцу не идти». Похожая фразеологическая структурная схема «к сердцу не идти» в киргизском языке (*жүрөгү барбайт*) дает иное значение «не осмеливается, [у него] смелости не хватает».

Таким образом, общетюркская лексема, в соответствующих вариантах номинирующая сердце (*чүрөк = жүрек = йөрөк = сүрэх = йүрек = жүрек*), является наиболее активным соматизмом, участвующим в выражении человеческих эмоций. Заложены во фразеологии разнообразны типы эмоциональных переживаний свидетельствуют о различии и общности стереотипов человеческих отношений, мироощущении и представлениях об окружающем мире родственных народов. В перспективе дальнейшего исследования данной тематики планируется детальный анализ семантического и синтагматического состава фразеологических единиц, следовательно, выявление национально – культурной специфики по их количественной предвзятости.

Список условных сокращений

алт. – алтайский; башк. – башкирский; каз. – казахский; кирг. – киргизский; тат. – татарский; тув. – тувинский; туркм. – туркменский; хак. – хакасский; якут. – якутский.

Список лексикографических источников

Башкирско-русский словарь: 32000 слов / РАН. Уфимский научный центр. Академия наук Республики Башкортостан; под ред. З.Г. Уракшина – М.: Дигора, Рус. яз., 1996. 884 с.

Калдыбай Бектаев. Казахско-русский словарь. Онлайн – версия: <http://bookfi.net/book/586995>

Кыргызско-русский словарь: 40 000 слов / под ред. К.К. Юдахина. Изд. 4-ое. Б.: «Улуу Тоолор», 2015. 1092 с.

Русско-алтайский словарь. В 2-х томах. Том II (П–Я); БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». Горно-Алтайск, 2015. 800 с.

Русско-тувинский словарь: 32 000 слов / М.Д. Биче – оол, А.К. Делгер – оол, А.Ч. Кунаа и др. Под ред. Д.А. Монгуша. Абакан: ООО «Кооператив «Журналист», 2015, 664 с.

Татарско-русский словарь: ок. 25 000 слов. Под редакцией профессора Ф.А. Ганиева. Казань: Татарское книжное издательство. 1988. 461 с.

Туркменско-русский словарь. Около 40 000 слов. Под общей ред. Н.А. Баскакова, Б.А. Каррыева, М.Я. Хамзаева. АН Туркменской ССР, Институт языка и литературы им. Махтумкулы. М.: Сов. энциклопедия. 1968. 832 с.

Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк / О.П. Анжиганова, Н.А. Баскаков, М.И. Боргояков, А.И. Инжижекова-Грекул, Д.Ф. Патачакова, О.В. Субракова, М.Д. Чертыкова и др. Новосибирск: Наука, 2006. 1114 с.

Якутско-русский словарь. 25 300 слов. Под ред. П.А. Слепцова. Москва: Изд-во «Советская энциклопедия». 1972.

Библиографический список

1. Каксин А.Д. Мировоззрение человека и его отражение в языке (к проблематике современного типологического языкознания). *Язык: история и современность*. 2017; 1: 52 – 59.
2. Федорова М.А., Никонюк М.С. Фразеологические соматизмы как средство вторичной номинации лексико-семантической системы немецкого языка. *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2012; 3: 81 – 83.
3. Букулова М.Г. *Соматическая фразеология тюркских языков*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
4. Данилова Р.Р. *Концепт ЙӨРӨК «сердце» в татарской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2009.
5. Тюттешева Е.В. *Человек и его мир в зеркале фразеологии (на материале тюркских языков Сибири, казахского и киргизского)*. Новосибирск, 2006.
6. Боргоякова Т.Г. *Хакасская фразеология: учебно-методический комплекс по дисциплине*. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014.
7. Чертыкова М.Д. Эмотивные фразеосочетания с соматизмами в хакасской языковой картине мира. *Филологические науки: Вопросы теории и практики*. Научно-теоретический и прикладной журнал (Тамбов). 2014; № 3 (33). Часть II: 195 – 200.
8. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Николаева А.М. Метафоры состояния души человека в якутском языке. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 6 (260). Филология. Искусствоведение. Вып. 64: 90 – 93.

References

1. Kaksin A.D. Mirovozzrenie cheloveka i ego otrazhenie v yazyke (k problematike sovremennogo tipologicheskogo yazykoznanija). *Yazyk: istoriya i sovremennost'*. 2017; 1: 52 – 59.
2. Fedorova M.A., Nikonyuk M.S. Frazеologicheskie somatizmy kak sredstvo vtorichnoj nominacii leksiko-semanticheskoy sistemy nemeckogo yazyka. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta*. 2012; 3: 81 – 83.
3. Bukulova M.G. *Somaticheskaya frazeologiya tyurkskih yazykov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. Danilova R.R. *Koncept JӨPӨK «serdce» v tatarskoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2009.
5. Tyunteshева E.V. *Chelovek i ego mir v zerkale frazeologii (na materiale tyurkskih yazykov Sibiri, kazahskogo i kirgizskogo)*. Novosibirsk, 2006.

6. Borgoyakova T.G. *Hakasskaya frazeologiya: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline*. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014.
7. Chertykova M.D. 'Emotivnye frazeosochetaniya s somatizmami v hakasskojazykovoj kartine mira. *Filologicheskie nauki: Voprosy teorii i praktiki*. Nauchno-teoreticheskij i prikladnoj zhurnal (Tambov). 2014; № 3 (33). Chast' II: 195 – 200.
8. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
9. Nikolaeva A.M. Metaforы sostoyaniya dushi cheloveka v yakutskom yazyke. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 6 (260). Filologiya. Iskusstvovedenie. Vyp. 64: 90 – 93.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 811.512.153

Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakas State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

FEATURES OF NOMINATION OF AUTUMN IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE KHAKASS PEOPLE.

The paper identifies and describes language units that denote such time of the year as autumn in the language picture of the world of the Khakass people. The study is based on the description of the lexical units that characterize autumn. As a result of the collected language material, it was revealed that to describe the autumn words of different parts of speech (nouns, adjectives, adverbs) are used, as well as common combinations of words and set phrases (phraseological and paremic units). Special attention is paid to the names of the autumn months: their official and folk names in the dialects of the Khakass language are discussed.

Key words: time of year, autumn, language picture of the world of the Khakass, free and set combinations of words, autumn months, popular names of months in Khakass.

A.N. Чугунекова, д-р. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЯ ОСЕННЕГО ВРЕМЕНИ ГОДА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ХАКАСОВ

Статья посвящена выявлению и описанию временной (темпоральной) лексики, обозначающей время года *күскү* 'осень' в языковой картине мира хакасов. Исследование проводится на основе описания лексических единиц, характеризующих осенний период времени. В результате собранного языкового материала, выявлено, что для описания осеннего времени года в хакасском языке используются как слова разных частей речи (существительные, прилагательные, наречия), так и свободные и устойчивые сочетания слов (фразаологические и паремические единицы). Особое внимание в статье уделяется названиям осенних месяцев: их официальным и народным названиям в диалектах хакасского языка.

Ключевые слова: время года, осень, языковая картина мира хакасов, свободные и устойчивые сочетания слов, осенние месяцы, народные названия месяцев хакасов.

Времена года занимают важное место в любой национальной языковой картине мира. В разных языках и культурах для определения понятия «времена года» имеются специальные как собственно лингвистические, так и лингвокультурологические способы выражения. Большой интерес вызывают у исследователей-лингвистов языковые единицы, эксплицирующие разные времена года [1, 2, 3, 4].

Основной целью нашей статьи является выявление и описание лексических единиц, обозначающих осенний период времени в языковой картине мира хакасов.

Материалом для исследования послужила сплошная выборка примеров из прозаических и фольклорных (паремии) текстов на хакасском языке.

Осень в языковой картине мира хакасов реализуется через лексему *күскү* 'осень, осенний', а также в ее производных словах *күскүдеги* 'осенний', *күскеер* нареч. 'к осени, с наступлением осени', *күскүзер* 'ближе к осени'; *күскүде* нареч. 'осенью', *күскүзін* нареч. 'осенью' [5, с. 220].

Например: *Күскү чагдирынаңох, тасхар соох полыбысхан* (ИК ЧХ, с. 43) 'С наступлением осени на улице похолодало'; *Орай күскү* 'Поздняя осень'; *Амыр күскү күн* (КН ХХС, 43) 'Спокойный осенний день'; *1930 чылның күскү күнінде Иванцовтар Көгім Хорымнарзар килгеннер* (ЧКЧ, 135) 'Осенью 1930 года Иванцовы приехали в Когим Хорымнар'.

К производным словам, обозначающим осенний период времени относятся прилагательные и наречия. Так, прилагательное *күскү=деги* образовано при помощи словообразовательного аффикса *-деги* (фонетические варианты аффикса *-дағы, -тағы/-тегі*) который служит для образования пространственных и временных значений (ср., *алнын=дағы* 'передний' (*алны* 'перед'), *ирэи=деги* (*ирэи* 'старый', *чайгы=дағы* 'летний')) и др. Например: *Күскү=деги тогыстар пасталыбысты* 'Начались осенние работы'; *Күскү=деги тубан таг пастарында хойыг чатчатхан* (И, 18) 'На вершине гор густо растоптался осенний туман'.

Наречия *күскүде* и *күскүзін* выступают как синонимичные: *Пірсінде күскүде полган. Піс пуғалар, аттар көліп, поом тарт тургабыс* (КН ХХС, 43) 'Это было осенью. Мы запрягли быков

и лошадей, возили снопы'; *Колхозниктер күскүде тамахты көп алпааннар* (ИК ЧХ, 43) 'Осенью колхозники получили много зерна'; *Күскүзін паза часхызын Кирбі тағың олығларында тартхан чир дее көп харалчатхан* (ИК ЧХ, 43) 'Осенью и весной на склоне горы Кирба были видны вспаханные земли'; *Күскүзін [чит оол], Таштып тайгаларынзар хузухтат парып, астык партыр. Саңай Кемеров облазында пол партыр* (И, 18) 'Осенью [молодой человек] поехал в таштыпскую тайгу за орехами и заблудился. Оказался в Кемеровской области'; ... *пүүл күскүзін аға отыс төрт час тол парар* (АС М, 4) '...осенью этого года ему исполнится тридцать лет'; ... *күскүзін, үгеретчинең чоохтазып, <...> Майорны школа үгеренерге пирбіскеннер* (ЧКЧ, 31) '...осенью, договорившись с учителем, <...> Майора отдали учиться в школу'.

В наречии *күскеер* сохраняются следы древнего направительного падежа *-кер* (фонетические варианты *-хар, -гар/-гер*) [6]: *Күскеер аалзар наа тракторлар, машинлар кил сыхханнар* (ЧКЧ, 94) 'К осени в деревню стали подъезжать тракторы, машины'; *Күскеер ағас пүрлері сарғалча* 'К осени листья деревьев желтеют' (ХРС, 220).

Лексема *күскү* в хакасском языке активно употребляется также в форме современного направительного падежа (показатель – *зар/-зер; -сар/-сер*): *күскү=зер* 'ближе к осени': *Пірсінде, күскү=зер, Наста пір ле сағыс тудыбысхан, харындастарынзар парара чарадыбысхан* (ЧКЧ, 321) 'Однажды, ближе к осени, Настя стала думать только об одном – уехать к своим братьям'.

Начало *осени* в хакасском языке характеризуется свободным сочетанием *күс пазы*, где *күс*, то же что *күскү* 'осень', *пас(ы)<пазы* – служебное имя 'начало': *Күс пазы хыра тогыстары пасталыбысхан* 'В начале осени уже начались полевые работы'; *Күс пазы кил парарзың* 'Приедешь в начале осени'.

Значение 'поздняя осень' в хакасском языке передает устойчивое сочетание *хысхаар күс* [5, с. 904], т.е. букв. 'ближе к зиме осень', а 'ранняя осень' – сочетание *чайгаар күскү* 'ранняя осень' [5, с. 926], букв. 'ближе к лету осень'.

Известно, что в осмыслении осени одну из заметных ролей играет цветовая палитра. Как правило, символом осеннего вре-

мени является желтый цвет. Как показывает собранный языковой материал, в хакасском языке в создании колористической гаммы осени участвуют в основном прилагательное *сарыг* 'желтый', который также выступает в составе парных прилагательных (*хызыл-сарыг* 'красно-желтый'); глаголы *хызар* 'краснеть', *саргал* 'желтеть', а также причастие *саргалыбысхан* (*казы*) 'пожелтевшие (поля)' с основой *сарыг* 'желтый' и др.

Например: *Чол хазындагы нымырт-хазыңнар хызыл-сарыг пүрлерин чирзер сымзырых ла тоолатча* (ГК Т, 139) 'Красно-желтые листья черемухи и березы тихо падают на землю'; *Пазагы күнінде Инкажаев ирелчі, ниикке чөрчөң машиналарына одырып, Мадырзар чорыхха сыгыбысхан. Чол ырах полган. Пастап саргалыбысхан чазыча парып, анаң Таштып чирлеринің пөзік таглары аралы хојралчатхан чолча ойлатханнар* (И, 18) 'На следующий день супруги Инкажаевы отправились в Матур на легкой машине. Дорога была дальняя. Сначала ехали по пожелтевшему полю, затем по дороге, ведущей через высокие горы'; *Тағ үстүнде ағастар, өрттегі чили, хызарызып турлар. Чазының оттары саргалыбысханнар, хайзы полза ла чирлерде ам даа көгілбей күрең чылаңоттар паза пөзік халсарыглар көрінгелпелер* (ЧКЧ, 24); *Саргамзых чазылар / Палыңасчалар алтын өңнең* (ЧКЧ, 319) 'Желтоватые поля / Сверкают золотым огнем'.

Конец осени осмысливается как предзимнее время года, со всеми его признаками: *первый снег, холод, стужа*... В хакасском языке данный признак могут передавать такие словосочетания, как *күскү хар* 'осенний снег', *час хар* 'свежий снег' и др.: *Пастагы күскү харлар соонаң, наңмырлар чаап иртіп, падох чылыбысхан* (КН ХХС, 100) 'После первых осенних снегов, пошли дожди, снова потеплело'; ... *час хар чаглап, хар сах андох хайыл парчатхан*... (ИК АЧ, 27) '...шел первый свежий снег и тут же таял...'

Осенний период времени – это сезон охоты на диких животных и птиц, время уборки урожая. В текстах художественных произведений хакасских писателей нам встретились словосочетания, передающие данный период времени – это *тиин тузы* 'сезон охоты на белок (буке. белки время)' и *асты, отты чыгчаң тус* 'время уборки зерна, сена'. Например: *Пабамнаң хада кічі-где аңнап паргам, анда тиин тузы полган* (ИК АЧ, 27) 'В детстве вместе с отцом поехал на охоту, тогда было время охоты на белок'; *Пірсінде піс аргызымнаң хада тайгада аңнап чөрчеткебіс. Тиин тузы полган* (ИК АЧ, 27) 'Однажды мы с товарищем охотились в тайге. Было время охоты на белок'; *Асты, отты чыгчаң тус чит килген* (ЧКЧ, 24) 'Наступило время уборки зерна, сена'...

Важным является также то, что особенности осеннего периода времени достаточно прочно отложились в сознании хакасского народа в виде пословиц и поговорок. Так, образ *осени* в хакасских паремиях осмысливается как *'время богатого урожая'*: *Күскүде күске дее пай полчан* (МС, 84) 'И у мыши пир горой / Был осеннею порой' (МС, 21); *Күскү күн хыс тооза азыралча* (МС, 86) 'Осенний день богатый был / Один всю зиму прокормил' (МС, 22).

Кроме того, в пословицах подчеркивается непредсказуемый характер осенней погоды: *Часхы тигір чаплакай, күскү тигір күппелей* 'Весной и осенью нельзя надеяться на погоду' (ХРС, 614).

Далее рассмотрим названия осенних месяцев. В настоящее время в хакасском литературном языке используются названия месяцев осени, заимствованные из русского языка (*сентябрь, октябрь, ноябрь*), которые встречаются в устной и письменной речи, в публицистике, художественной и поэтической литературе.

Например: *Пазагы күнде пір октябрь, піске үгеренерге! Хайдағ маңат, мин үгеренерге парчам, мині дее кізі тут полбас* (ЧКЧ, 141) 'На следующий день первое октября нам учиться! Как хорошо, я иду учиться, меня никто не сможет удержать'; ... *алты ноябрьга читіре Хызарай, уйғу-чадын пілбин, хара-күнөрте оолгының тойына тимненген*... (ЧКЧ, 108) '... до шестого ноября Хызарай не знала покоя, и днем и ночью готовилась к свадьбе сына...'; *1918 чылда ноябрь айда Алексей Иванов* <...> *чаада ол халган* (ЧКЧ, 135) 'В ноябре 1918 года Алексей Иванов погиб на войне'.

Что касается осенних месяцев в хакасском языке, то они имеют как официальные, так и народные названия, которые зафиксированы в основном в художественной литературе.

Начнем анализ с первого осеннего месяца (сентябрь). Официальное название этого месяца – *үлгер* 'месяц восхождения Ориона'. Согласно хакасским легендам Орион – это души трех маралух, превратившихся в звезды [7]. Например: *1942 чылда, үлгер айының 5-чи күнінде, минің пабам чаага парыбысхан. Ичем,*

тизең, хайран поэзы, чалгысхан на халган (И, 21) '5 сентября 1942 года мой отец ушел на войну. А бедная моя мама осталась одна'.

Народное название первого месяца встречается в трех диалектах хакасского языка: сагайском, качинском и кызыльском. Так, в сагайском диалекте сентябрь именуется как *үртүн айы* 'месяц обмолота хлеба' (см. *үртүн* 'гумно') или *хыра кисчең ай* 'месяц уборки посева'. Например: *Колхоз. ... күскү тамах. Үртүн айы* (П, 177) 'Колхоз. ... осеннее зерно. Сентябрь (или месяц обмолота хлеба)'.

В качинском диалекте первый месяц осени называется *сарыг пүр* 'месяц желтого листа', а в кызыльском – *чарыс айы* 'месяц разделения (лета от зимы)': *Күскүнің чарыс айы пасталчатхан. Тайганың чайгыдагы сілли хуур парыбысхан. Тіген, сыбы паза хуух ағастары маң пирбинчелер. Көк постарынаң саргалчатхан ағастарнаң хости поғдархап турганнар* (ИТ Т, 21) 'Начался сентябрь. Тайга выгорела. Только ель, пихта и кедр остались в своей красе рядом с пожелтевшими деревьями'.

Официальное название второго месяца (октябрь) – *кичкер* 'месяц сокращающихся дней', т.е. месяц малых морозов. Считалось, что в это время зима вступала в борьбу с летом и поэтому половина месяца теплая, а половина холодная [6]. Например: *Кичкер айы турчатхан*... 'Стоял октябрь...'.

В качинском и кызыльском диалектах народное название этого месяца именуется как *кічіг соох* 'месяц малых морозов'; в бельтырском говоре сагайского диалекта – *чарыс айы* 'месяц разделения (лета от зимы)' (см. *чарыс* 'разделение' образовано от глагола *чар* 'делить, отделять' при помощи словообразовательного аффикса =**ыс**) связано с осенним равноденствием [7].

Название третьего месяца (ноябрь) – *хырлас* (уст. назв. месяца; ср. *ай*) [5, с. 897] 'месяц холодов' (когда леденеют большие реки). В качинском и кызыльском диалектах именуется как *улуғ соох* 'месяц больших морозов'; в бельтырском говоре сагайского диалекта – *хуртуайах айы* 'месяц старухи' (см. *хуртуайах* саг. уст. старуха, старушка; жена). В этот период, как объясняют хакасы, день становится настолько короток, что пока старуха оденется, наступал вечер [7].

В бирюсинском (племенном) говоре – *кічіг хырлас* 'месяц слабого морозного хрипа': *Кічіг хырлас айының пастагы күн-нерінде Асхыстагы полиция пөлиинзер пікір кірген. Анда Маргарита Викторовна Инкажаева чит парганнар пазыл парган. Пічікті аның іче-пабазы пасхан. Оларның чоогынаң, Асхыстагы уеоловнай істезіг тоғынчылары піліп алганнар: кічіг хырлас айының 3-чи күнінде 19 частығ Рита хыстары ибзер килерін мобильнай телефон пастыра искірттір, че ікі күн аның сағбазы чох полган* (И, 15) 'В первые дни ноября в отделение Аскизской полиции поступило заявление. Там было написано об исчезновении Маргариты Викторовны Инкажаевой. Заявление написали ее родители. С их слов сотрудники Аскизского уголовного розыска узнали, что 3 ноября их 19-ти летняя дочь Рита сообщила по телефону о том, что едет домой, но уже два дня от нее не было известий'.

Обобщая вышеизложенное, можно предположить, что в хакасском языке осенний период времени представляют как самостоятельные лексемы, выраженные словами разных частей речи, так и свободные и устойчивые сочетания слов. Осенние месяцы представляют официальные и народные названия. Особенности обозначения осеннего периода времени года, в хакасской языковой картине мира требует дальнейшего более глубокого осмысления и анализа с точки зрения лингвокультурологии и этнолингвистики. Также в перспективе интересные результаты могут дать сравнительно-типологические исследования рассматриваемой темы в сравнении с другими тюркскими языками.

Список текстовых сокращений

АС М – А. Султреков. Мыкайла: художественно-публицистическая повесть / А. Султреков. – Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2009. – 324 с. – На хакас. яз.

ГК Т – Г. Казачинова, А. Халларов. Той. Повесть и рассказы на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1979. – 160 с.

И – Инесай. № 16-17: литературно-художественный и общественно-политический журнал писателей Хакасии. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2016. – 130 с.

ИК АЧ – И. Костяков. Аң чолларыңа (Звериними тропами): рассказы для детей. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1960. 59 с.

ИТ Т – И. Топоев. Туғаннар. Чоохтар. Абакан: Хак издат. 1992. – 122 с.

ИК ЧХ – И. Костяков. Чибек хур (Шелковый пояс): Роман. Абакан: Краснояр. кн. изд-во: Хакас. отд-ние, 1989. 222 с.
 КН ХХС – К. Нербышев. Хорлаңа харасуғ (Журчащий ручеек): Рассказы на хакасском языке. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1972. – 128 с.
 МС – Мудрое слово. Хакасские пословицы, поговорки и загадки. – Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1976. – 98 с.

П – М. Кильчицаков, В. Шульбаева, Митхас Туран, Г. Котожеков. «Всходы» – сборник пьес. – Абакан: Хакас. издат., 1991. – 264 с.
 ХРС – Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк. Новосибирск: Наука, 2006. – 1114 с.
 ЧКЧ – Чарых күннiг чирiм. Солнечный мой край. Сборник художественных произведений хакасских авторов. На хакасском языке / Сост. А.Е. Султреков, Л.В. Челтыгмашева, Н.С. Майнагашева. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2007. – 348 с.

Библиографический список

1. Кузнецова А.А. Осенний мир в языковой картине мира русского народа. *Филология и литературоведение*. 2015. № 9 Available at: <http://philology.snauka.ru/2015/09/1685>
2. Салатник Т.В. *Национально-культурная специфика концептов времен года (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007: 21.
3. Кочнова К.А. *Лексико-семантическое поле «Природное время» в языковой картине мира А.П. Чехова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород: ННГУ, 2005.
4. Цзу Сюэцин *Национально-культурные концепты времён года в русской языковой картине мира на фоне китайской*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2009.
5. *Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк*. Новосибирск: Наука, 2006.
6. Боргояков М.И. *Развитие падежных форм и их значений в хакасском языке*. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1976.
7. *Хакасский календарь*. Available at: // <http://www.nbdrx.ru/pdf/bx0000118.pdf>

References

1. Kuznecova A.A. Osennij mir v yazykovoj kartine mira russkogo naroda. *Filologiya i literaturovedenie*. 2015. № 9 Available at: <http://philology.snauka.ru/2015/09/1685>
2. Salatnik T.V. *Nacional'no-kul'turnaya specifika konceptov vremen goda (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007: 21.
3. Kochnova K.A. *Leksiko-semanticheskoe pole «Prirodnoe vremya» v yazykovoj kartine mira A.P. Chehova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: NNGU, 2005.
4. Czu Syuecin *Nacional'no-kul'turnye koncepty vremen goda v russkoj yazykovoj kartine mira na fone kitajskoj*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Vladivostok, 2009.
5. *Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys söstik*. Novosibirsk: Nauka, 2006.
6. Borgoyakov M.I. *Razvitie padezhnyh form i ih znachenij v hakasskom yazyke*. Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1976.
7. *Hakasskij kalendar'*. Available at: // <http://www.nbdrx.ru/pdf/bx0000118.pdf>

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 811.512.153

Taskarakova N.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: n-tas@mail.ru
Chugunekova A.N., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Senior Fellow, Institute of Humanities Research and Sayano-Altay Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

REPRESENTATION OF TIME IN THE KHAKASS FOLKLORE TEXTS (ON THE MATERIAL OF FAIRY-TALE PROSE). The study of time models revealed in folklore texts continues to be one of actual and perspective problems in linguistics. The article is dedicated to identification and analysis of lexical units that reflect time in folklore texts, in particular in the texts of the non-fairy prose of Khakassia. It is known that the texts of oral folk art significantly differ from the texts of fiction. In the analysis of these units, the authors' main attention is paid to the frequency of the use of lexical units, reflecting a long time in folklore texts, as well as dialect forms of the use of some units with semantics of ancient times. The main result of the article is the definition of means of expression of time in the texts of non-narrative prose of Khakassia.

Key words: time, fairy-tale prose of Khakass people, lexical items, doubled adverbs, folklore texts, intonation of text.

Н.Н. Таскаракова, канд. филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: n-tas@mail.ru

А.Н. Чугунекова, д-р филол. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВРЕМЕНИ В ХАКАССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ)

Изучение моделей времени, выявляемых в фольклорных текстах, продолжает оставаться одной из актуальных и перспективных задач в лингвистике. Настоящая статья посвящена выявлению и анализу лексических единиц, отражающих время в фольклорных текстах, в частности в текстах несказочной прозы хакасов. Известно, что тексты устного народного творчества существенно отличаются от текстов художественной литературы. При анализе указанных единиц основное внимание авторов было обращено на частотность употребления лексических единиц, отражающих давнее время в фольклорных текстах, также на диалектные формы употребления некоторых единиц, обладающих семантикой давнего времени. Основным результатом данной статьи является определение средств выражения времени в текстах несказочной прозы хакасов.

Ключевые слова: время, несказочная проза хакасов, лексические единицы, парные наречия, фольклорные тексты, зачин текста.

Время, как фундаментальная категория, известна в разных науках: философии, физике, математике, истории, культурологии, этнолингвистике, лингвистике, фольклористике, литературоведении и др. В последние годы ученые-лингвисты стали уделять внимание изучению моделей времени, выявляемых в фольклор-

ных текстах. Так, например, работа М.А. Кравчиньска посвящена исследованию темпоральных наречий, выявленных в фольклорных текстах русской сказки [1]; М.В. Ондар описаны стандартные фразы, отражающие время, в текстах тувинских героических сказаний [2]; Н.Н. Таскараковой и А.Н. Чугунековой исследованы

стандартные фразы, наречия, отражающие время в хакасских фольклорных текстах сказки и эпических поэм [3].

Авторами статьи работа в данном направлении имеет свое продолжение и **основной целью** данного исследования является выявление и описание лексических единиц, отражающих время в несказочной прозе хакасов.

Материалом исследования послужили примеры из текстов книги «Несказочная проза хакасов», которая является «первым опытом крупного научного издания лучших образцов мифов, легенд и преданий хакасского народа» [4]. Тексты представлены на всех четырех диалектах хакасского языка (качинский, кызыльский, сагайский, шорский) без «каких-либо искажений и литературного вмешательства с обязательным сохранением подлинной народной речи» [4, с. 7] с параллельным переводом на русский язык.

Традиционно фольклорные тексты начинаются со стандартных фраз, выражений, ориентирующих человека во времени и пространстве. Из 89 образцов мифов, легенд и преданий, вошедших в корпус тома «Несказочная проза хакасов» [4], 22 текста начинаются со стандартных выражений, отражающих давнее время. К таковым относятся: *мының алнында* (*мының алында* / *мының алдында*) 'до этого, раньше'; *алында-пурунда* 'давно; в старину; в давние времена'; *иргіде-пурунда* 'давным-давно'; *алында* 'раньше'; *пурунда* 'раньше'; *иргіде* 'в старину, в прошлом; в старые времена; прежде'; *пурунғы синде* 'в давнее время'; *үрде* 'давно'; *пір хадап* 'однажды'; *хачан-да* 'когда-то'; *пурунда хачан-да* 'когда-то давно'; *амдығы тблдің алнында* 'перед нынешним поколением'; *амды* 'теперь, сейчас, в данный момент'.

Как показывает собранный нами языковой материал, по частоте употребления на первом месте стоит словосочетание *мының алнында* 'до этого, раньше'. Первый компонент (*мының* – *мест. указ. род. п.*) данного словосочетания образован от указательного местоимения *пу* 'этот' [6, с. 261], вторым компонентом является служебное имя *алнында* 'перед чем-либо, впереди чего-л.' [6, с. 55].

Как справедливо отмечает Е.В. Перехвальская, «<...> у предлогов, послелогов, наречий практически во всех языках исторически первоначальным было пространственное значение, а временное развилось позже» [5, с. 134]. Подобное явление характерно и для хакасского языка. Так, основное значение служебного имени *алнында* – пространственное, например, *пес алнында* 'перед печкой', *тура алнында* 'перед домом', *отряд алнында* 'впереди отряда' [6, с. 55], а «временное понятие 'раньше' передается через пространственное понятие *впереди*», т.е. «прошлое событие связывается с пространством впереди...» [5, с. 134], например, *хак. ікі чыл мының алнында* 'два года назад – т.е. прошлое – впереди'.

Приведем примеры реализации сочетания *мының алнында*, которое встретилось в зачине 5 текстов, включая диалектные формы употребления (*мының алында* и *мының алдында* 'до этого, раньше'): *Мының алнында* Кимнең Абыган чарызарга маргызып алтырлар [4, с. 166] 'Давным-давно Енисей с Абаканом решили посостязаться' [4, с. 167]; *Мының алнында* чон ыстаан чох, тиреліг ле чөрчеңнер [4, с. 170] 'Раньше люди без штанов, только в шурах ходили' [4, с. 171]; *Мының алында* обй ічезі, поэның ірінің хызычағын паза оолагын хызыл ширде хырызып, суға сүрібіскен [4, с. 84] 'Когда-то давно мачеха дочь и сына своего мужа вечером, ругая, за водой отправила' [4, с. 85]; *Мының алында* Ай Мирген тіп кізі чуртаан полтыр [4, с. 190] 'До нынешнего времени человек по имени Ай-Мирген жил, оказывается' [4, с. 191]; *Мының алдында* тағ изідең кізілер хончаңнар поган нізе [4, с. 88] 'Прежде нынешнего духи-хозяева гор с людьми женились, оказывается' [4, с. 89]; *Мының алдында* тағ изідең кізілер хончаңнар поган нізе. Тағ кізілері күмүскелері чох кізілер полчаң полтыр, чир үстүнде кізі ле чілеп чөрчеңнер [4, с. 88] 'Прежде нынешнего духи-хозяева гор с людьми женились, оказывается' [4, с. 89] и др.

Данное сочетание характерно не только для фольклорных произведений, но и для текстов художественных произведений и разговорной речи. Кроме того, данные сочетания встречаются не только в начале текста, но и в других местах.

Следующим по частоте употребления в зачине текстов является парное наречие *алында-пурунда* 'давно, в старину, в давние времена', которое образовано путем сложения близких по смыслу, но разных по звуковому составу слов (*алында* 'раньше, прежде' и *пурунда* 'раньше, прежде').

Например: *Алында-пурунда* чир үстүнде кбйчатхан от чох полтыр [4, с. 129] 'Давным-давно на земле горящего огня

не было, оказывается' [4, с. 130]; *Алында-пурунда* чир үстүндегі прай хустарның иң не хыйгазы паза ханы саасхан хус полып чуртаптыр [4, с. 131] 'Давным-давно на этой земле среди всех птиц самой умной [птицей] и ханшей сорока была, оказывается' [4, с. 132]; *Алында-пурунда* апсах-бренен чуртаптыр [4, с. 133] 'Давным-давно жили старик со старухой, оказывается' [4, с. 134].

Компонентами пары выступают полнзначные наречия, которые могут употребляться самостоятельно (вне пары). Так, например, в начале текста встречается наречие *алында* 'раньше, прежде': *Алында* кекук хыс кізі полтыр [4, с. 134] 'Раньше кукушка была девушкой, оказывается' [4, с. 135]; *Алында* пір кізі аңнап партыр [4, с. 88] 'В прошлом один человек на охоту поехал, оказывается' [4, с. 89].

Кроме того, в начале текста также активно употребление наречия *пурунда* 'раньше, прежде', составившее пару наречию *алнында*: *Пурунда* чир үстүнде угаа улуғ потоп полыптыр [4, с. 80] 'Давно на земле очень большой потоп был, оказывается' [4, с. 81].

Пурунда составляет пару и другим наречиям, выражающим давнее время: *иргіде-пурунда* 'давным-давно' близкое по значению *алында-пурунда* 'давно, в старину, в давние времена'. Это наречие также образовано путем сложения двух близких по значению слов (*иргіде* 'в старину, в прошлом, в старые времена; прежде' и *пурунда* 'раньше, прежде'). Компоненты пары занимают строго фиксированное место, также как и компоненты парного наречия *алында-пурунда*. Наречие *пурунда* в составе пары всегда занимает вторую позицию. Например: *Иргіде-пурунда* Коков родының сыххан чирінаңар чоох апар пиреге сағын турбын [4, с. 156] 'О земле, из которой вышел давным-давно род Коковых, поведать хочу' [4, с. 157]; *Иргіде-пурунда* чуртаптыр табырах суғның хазында, тастығ тигейнің тбзінде кизек малпыр, кизек чонның ах хоор аттығ Апрай сайзан теен кізі [4, с. 214] 'Давным-давно на берегу быстрой реки, у подножия скалистой горы [имеющий] немного подданного народа, немного скота человек по имени Апрай-сайзан [ездящий] на бело-кауром коне, жил, оказывается' [4, с. 215].

Самостоятельно в начале текста употребляется и наречия *иргіде* 'в старину', которое также передает давнее время: *Иргіде* Күн тағның алтында Ир Тохчын чуртаан полтыр [4, с. 290] 'В старину под горой Куна Ир-Тохчын жил, оказывается' [4, с. 291]; *Иргіде* анда[Шира районнда] ікі атыгы харындас чуртаптыр [4, с. 166] 'Раньше там [в Ширинском районе] два брата-охотника жили, оказывается' [4, с. 167].

Интересно употребление в начале текста сочетания *пурунда хачан-да* 'когда-то давным-давно' (*пурунда* 'раньше, в давние времена' и *хачан-да* 'когда-то'). Как показывают наши исследования [3], в фольклорных текстах других жанров такие сочетания нам не встречались.

Приведем примеры реализации данного сочетания в текстах несказочной прозы: *Пурунда хачан-да, ах хоор аттығ* Хургулдай чонның чуртаанын көрерге аалдаң аалға чөр парчатханда, хысхы соохта пір аалға киліп одырза, аал хырында пір чирге ипчлер чыыл парган [4, с. 182] 'Когда-то давным-давно Хургулдай, ездящий на сиво-кауром коне, поехал из аала в аал посмотреть, как народ живет, в зимний мороз, подъезжая к одному аалу, видит: около аала в одном месте столпились женщины' [4, с. 183].

Наречие *хачан-да* 'когда-то' в зачине текста может употребляться и самостоятельно, о чем свидетельствует один текст: *Хачан-да* кізілер палыхты сасхыстаң сасчаң полтырлар, а пуланни оймак чирлерді ибіре туғлап, алай тирең оймактар хазып, кире сүрчен полтырлар [4, с. 140] 'Когда-то люди рыбу ловили острогой, оказывается, а лося – огораживая впадины или выкапывая глубокие ямы, туда [его] загоняли, оказывается' [4, с. 141].

Также единичны случаи употребления в зачине текста наречия *үрде* 'давно' и сочетания *пурунғы синде* 'в давние времена' (*пурунғы* 'прежний, древний, старый' и *синде* 'в пору, срок'): *Үрде* полған ниме пу, кічідең сығара чон чоохтасчаң полған [4, с. 146] 'Давно это было, с детства [я слышал], народ говорил' [4, с. 147] и *Пурунғы синде* Абхан істи чирінде, Абахай Пахта тееп атыг-саптыг хыс палазы чуртаан полтур [4, с. 192]. 'В давние времена в долине Абакан знаменитая-именитая девушка по имени Абахай-Пахта жила, оказывается' [4, с. 193].

Текст легенды «*Иргі тбл чох полганы, амдығы тблдің пасталғаны*» (Об уходе старого поколения, о начале появления нынешнего поколения) [4, с. 80-81] начинается с фразы *амдығы тблдің алнында* 'перед нынешним поколением'. Существитель-

ное *тӱлдӱң* 'поколения' употреблено в диалектной форме (аффикс *-дӱң*, литературная норма – *-нӱң*, т.е. *тӱлнӱң*): *Амдыгы тӱлдӱң алыннда чон чуртаанох полтыр* [4, с. 80] 'Перед нынешним поколением народ тоже жил, оказывается' [4, с. 81]. (Ср. с такой же фразы начинается сказка «*Кӱйтӱк тӱлеудеңер ныхах*» (Сказка о хитрой лисе) известного хакасского писателя М.Е. Кильчицакова, написанная в стихотворной форме: *Амдыгы тӱлнӱң алыннда, / Пурунғы тӱлнӱң соонда...* 'Раньше нынешних времен, / Но позднее древних лет...' [7, с. 23]. Как видим, существительное *тӱл* в этой фразе употреблено в форме притяжательного падежа (показатель *-нӱң*).

В некоторых текстах рассказчик знакомит слушателя не с давними событиями, а с происходящими в данный момент. Такой момент времени передает наречие *амды* 'теперь, сейчас, в данный момент': *Амды тайзынаң ченнӱзи, тыхтанып алып, тайгазар парып одырлар* [4, с. 310] 'Теперь дядя со своим пле-

мянником, собравшись, в тайгу идут' [4, с. 311]. В зачине текста данное наречие встретилось всего один раз.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: 1) зачин 22 текстов из 89 начинается с лексем, отражающих давнее время; 2) самым многочисленным является сочетание *мының алыннда* 'до этого, раньше'; 3) вторым по употребительности являются синонимичные парные наречия *алыннда-пурунда* 'раньше, прежде' и *иргиде-пурунда* 'давным-давно'; 4) парные наречия в зачинах фольклорных текстов выражают значение более давнего времени по сравнению с одиночными наречиями *алыннда* 'раньше, прежде', *пурунда* 'раньше, прежде', *иргиде* 'в старину', которые вне пары тоже выступают в зачине текстов несказочной прозы; 5) в зачине текста встречаются наречия *ӱрде* 'давно' и *амды* 'теперь', которые не входят в состав парных наречий и не образуют ни с одним из них смысловую пару.

Библиографический список

1. Кравчиньска М.А. *Наречие как средство формирования временных отношений в фольклорном тексте сказки*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/narechie-kak-sredstvo-formirovaniya-vremennyh-otnosheniy-v-folklorom-tekste-skazki>
2. Ондар М.В. Стандарты, отражающие время, в тувинских героических сказаниях. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017. № 1(67): в 2-х ч. Ч. 2: 157 – 163.
3. Таскаракова Н.Н., Чугунекова А.Н. Отражение времени в хакасских фольклорных текстах. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2017б. № 4 (18): 112 – 119.
4. *Несказочная проза хакасов*. Сост. В. В. Миндибекова, Г. Б. Сыченко и др. – Новосибирск: Наука, 2016. Ил., ноты + компакт-диск. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 34).
5. Перехвальская Е.В. *Этнолингвистика: учебник для академического бакалавриата*. Москва: Издательство Юрайт, 2016.
6. *Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сӱстӱк* / О.П. Анжиганова, Н.А. Баскаков, М.И. Боргояков, А.И. Инкижекова-Грекул, Д.Ф. Патачакова, О.В. Субракова, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов, Р.Д. Сунчугашев, М.Д. Чертыкова. – Новосибирск: Наука, 2006.
7. Кильчицаков М.Е. *Сказка о хитрой лисе*. На русском и хакасском языках. (Перевод на русский язык В.В. Семенова). Хакасское книжное издательство. Абакан, 1993.

References

1. Kravchin'ska M.A. *Narechie kak sredstvo formirovaniya vremennyh otnoshenij v fol'klornom tekste skazki*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/narechie-kak-sredstvo-formirovaniya-vremennyh-otnosheniy-v-folklorom-tekste-skazki>
2. Ondar M.V. Standarty, otrazhayushchie vremya, v tuvinskih geroicheskikh skazaniyah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017. № 1(67): v 2-h ch. Ch. 2: 157 – 163.
3. Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. Otrazhenie vremeni v hakasskikh fol'klornykh tekstah. *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2017b. № 4 (18): 112 – 119.
4. *Neskazochnaya proza hakasov*. Sost. V. V. Mindibekova, G. B. Sychenko i dr. – Novosibirsk: Nauka, 2016. Il., noty + kompakt-disk. (Pamyatniki fol'klora narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka; T. 34).
5. Perehval'skaya E.V. *Etnolingvistika: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2016.
6. *Hakassko-russkij slovar' = Hakas-orys sӱstik* / O.P. Anzhiganova, N.A. Baskakov, M.I. Borgoyakov, A.I. Inkizheкова-Greкул, D.F. Patachakova, O.V. Subrakova, P.E. Beloglavov, Z.E. Kaskarakova, A.S. Kyzlasov, R.D. Sunchugashev, M.D. Chertykova. -Novosibirsk: Nauka, 2006.
7. Kil'chichakov M.E. *Skazka o hitroj lise*. Na russkom i hakasskom yazykah. (Perevod na russkij yazyk V.V. Semenova). Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo. Abakan, 1993.

Статья поступила в редакцию 04.06.18

УДК 80

Chuprynina A.M., MA student, Kazan (Volga region) Federal University (Yelabuga, Russia),

E-mail: chuprynina.aleksandra@yandex.ru

Ivygina A.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kazan (Volga region) Federal University (Yelabuga, Russia),

E-mail: lingvistika@mail.ru

THE STUDY OF RUSSIAN DIALECTS OF TATARSTAN REPUBLIC IN THE FRAMEWORK OF THE SCHOOL ELECTIVE COURSE "LINGUISTIC COUNTRY STUDIES". In this article, the authors consider a problem of saving the richest heritage of Russian people. They look at dialects through their possibility to study at the school elective course "Linguistic Country Studies". In order to identify ways and means of introducing dialectal vocabulary, which means of expressing the identity of people, an empirical study of this problem is carried out in the school practice of teaching the elective course, a diagnosis of the formation of the national self-awareness of students through a survey is carried out. This work allows to introduce the study of dialectal vocabulary of the Republic of Tatarstan into the course of "Linguistic Country Studies". The central emphasis is placed on the study of the dialectal vocabulary of nature, which is an expression of the identity of the people.

Key words: *dialectal vocabulary, linguistic study, elective course, republic of Tatarstan, dialects of the Republic of Tatarstan.*

A.M. Чупрынина, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга,

E-mail: chuprynina.aleksandra@yandex.ru

А.А. Ивыгина, канд. филол. наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга,

E-mail: lingvistika@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ДИАЛЕКТОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ»

В данной статье авторы рассматривают проблему сохранения богатейшего наследия русского народа – диалектов через возможное их изучение в рамках школьного элективного курса «Лингвокраеведение». С целью выявления путей и способов введения диалектной лексики, являющейся средством выражения самобытности народа, в школьную практику преподава-

ния элективного курса было осуществлено эмпирическое исследование данной проблемы, проведена диагностика сформированности национального самосознания обучающихся посредством проведения анкетирования. Его данные позволили внедрить изучение диалектной лексики республики Татарстан в курс «Лингвокраеведение». Акцент был сделан на изучении диалектной лексики природы, которая является выражением самобытности народа.

Ключевые слова: диалектная лексика, лингвокраеведение, элективный курс, республика Татарстан, диалекты республики Татарстан.

Влияние литературного языка на диалекты, начавшееся еще в конце XIX века и продолжающееся до настоящего времени, приводит к тому, что диалекты неизбежно уходят из живой разговорной речи. В связи с этим закономерно встает вопрос о важности исследования русских говоров с целью их дальнейшего сохранения. Необходимость изучения данной лексики продиктована тем, что значительная часть этих слов выходит из повседневного обихода людей, жителей сельской местности (основных носителей диалектов), хотя современные русские говоры – источник для изучения истории языка и кладовая народной мудрости [1, с. 24].

Особо пристальное изучение лексики русских говоров, которые стали объектом изучения в данной статье, можно объясняется тем, что в данной лексике сосредоточен исторический опыт народа, с его традициями и жизненными устоями. Именно диалектная лексика позволяет лингвистам судить о ментальности народа, его исторической памяти. «Изучение диалектной лексики позволяет осознать богатство национального языка в региональной разновидности, окунуться в быт русской глубинки. Они сохраняют черты, утратившиеся в литературном языке, и живее реагируют на изменения, появляющиеся в языковой системе» [2, с. 59]. Поэтому так остро встает вопрос о необходимости изучения лексики русских говоров.

Отдельные аспекты данной проблематики обозначены в трудах, посвященных изучению диалектов и говоров на территории России (Р.И. Аванесов «О двух аспектах предмета диалектологии» [3], Т.И. Вендина «Русское диалектное слово во времени и пространстве» [2], А.С. Герд «Лексический атлас русских народных говоров» [4], Р.И. Кудряшова «Территориальные разновидности русского языка и лингвокраеведение» [5], С.А. Мызников «Русские говоры Обонежья: ареально-этимологическое исследование лексики прибалтийско-финского происхождения» [6] и другие) и республики Татарстан в частности (А.Н. Баскаков «Языковые ситуации в тюркоязычных республиках Российской Федерации» [7], Р.В. Гайдамашко «Ландшафтная лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Верхнего Прикамья» [8], М.Ф. Моисеенко «Словарь русских говоров Волжско-Свияжского междуречья» [9], С.С. Сафонова «Субстантивные экспрессивы в языковом пространстве русских говоров Волго-Камского региона республики Татарстан» [10], Н.В. Удалов «Ритм русского окающего говора Предкамья Татарстана» [11], О.А. Чупрякова «Глагольная лексика русских говоров Волго-Камья: семантика и словопроизводство» [12] и др.).

Диалекты республики Татарстан, в том числе и русские, представляют особый интерес для ученых-исследователей. Он вызван тем, что Татарстан находится на стыке двух культур, русской и татарской. В современных условиях различные аспекты проблемы взаимоотношения языков и культур различных этносов, проживающих на территории одного региона, привлекают к себе повышенное внимание со стороны не только ученых, но и самых широких кругов общественности [11, с. 128]. Это, в свою очередь, обуславливает характерную для настоящего времени активизацию научных исследований диалектологов в изучении говоров республики Татарстан.

Сегодня многие диалекты уходят в прошлое вслед за исчезающими реалиями повседневной жизни русского народа или изменяют свое значение и привычные границы употребления, что приводит к утрате первоначального слова.

Повседневную жизнь, быт, единение человека с землей и природой характеризует диалектная лексика растительного мира и в целом природы. Она способна являться составляющей частью всех знаний системы народной языковой культуры, так как она является элементом обрядности, системы народных верований, фольклорных текстов. В процессе сбора учеными-филологами диалектного материала, изучение его особенностей, появляется возможность узнавать давно исчезнувшие слова и понятия.

Обращение к диалектной лексике растительного мира в данной статье во многом обусловлено включением этой группы лексики в качестве объекта для наблюдения в программы соби-

рания материалов для региональных словарей и лексических атласов. Она представляет собой достаточно большой пласт в системе русских говоров, активно использующийся диалектоносителями, что подтверждается многочисленными исследованиями в данной области.

Чтобы сохранить в памяти уходящий словарь русской народной речи и объективно представить существование говоров в современных условиях, осмыслить пути изменения народного языка на территории республики Татарстан, необходимо, на наш взгляд, изучать диалекты, начиная уже со школьной ступени образования.

Цель – исследовать возможности сохранения и исследования диалектной лексики республики Татарстан в рамках школьного элективного курса «Лингвокраеведение».

В соответствии ФГОС ООО [13] обучающийся должен черпать знания не только из общеобразовательных предметов, но и из дополнительных элективных курсов по выбору, произведений искусства, духовной культуры и фольклора России. Включение лингвокраеведческого материала на занятиях элективного курса «Лингвокраеведение», имеющего одновременно образовательный и воспитательный потенциал, позволяет педагогу решить задачу формирования региональных, муниципальных и других образовательно-воспитательных систем с учетом территориальных, национальных и социокультурных особенностей региона. В практической деятельности школьного учителя использование на уроках русского языка и литературы лингвокраеведческого материала осуществляется с целью обеспечения разнообразия форм организации занятий, повышения их эффективности, активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, выработки языковых и коммуникативных компетенций обучающихся [14, с. 31].

Расширение знаний о культуре своего народа, воспитание уважительного отношения к языку как важнейшему средству межнационального общения дает возможность формировать взаимную терпимость и естественную готовность к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

В то же время учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, практически не учитывают региональный компонент, вследствие чего сегодня на уроках редко используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России. Кроме того, республика Татарстан имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности, которые необходимо учитывать при изучении русского языка и литературы в общеобразовательных учреждениях, находящихся на ее территории.

В соответствии с указанным выше обстоятельством нами была подготовлена рабочая программа элективного курса «Лингвокраеведение», составленная для обучающихся 9 классов, на ее освоение отводится 34 часа из расчета: один час в неделю, в том числе один час на проведение контрольной работы.

Предмет и задачи лингвокраеведения сходны с другими дисциплинами, такими как современный русский язык, история языка, этнография, этимология, лингвокультурология.

Предметом лингвокраеведения в широком смысле являются проблемы соотношения компонентов регионального языкового пространства, прежде всего, языковые контакты и проблемы межкультурной коммуникации.

Основными задачами является:

- сбор, изучение и сохранение уникального местного языкового материала (местных названий предметов и явлений окружающей действительности, наименования людей, животных, географических и природных объектов и так далее);
- участие в поиске лингвокраеведческого материала, выполнение поручений для ученика исследований; современный школьник видит конкретный результат своей деятельности, в результате чего происходит повышение эффективности образовательного и воспитательного процессов;
- формирование национального самосознания школьников – приобщение учащихся к лингвокраеведческой работе спо-

собствует их нравственному воспитанию, расширяет их кругозор, а также содействует углубленному усвоению знаний не только в области русского языка и литературы, но и по истории, географии, лингвистике.

Непосредственными объектами исследования лингвистического краеведения являются диалектная речь, местный фольклор, местная ономастика, язык художественных произведений писателей, биографически связанных с определенным регионом, язык местных исторических документов и местных средств массовой информации (СМИ), деревенское и городское просторечие, речь земляков, семейные родословные, местный речевой этикет [15, с. 70].

Целью введения диалектного материала в содержание элективного курса «Лингвокраеведение» является расширение и углубление знаний учащихся о формах существования народного языка на территории республики Татарстан, в частности, о диалектном языке как основе для литературного языка и составной части национального языка, во многом противопоставленного литературному языку.

Задачами раздела являются:

- ознакомление учащихся с понятием диалекта, с особенностями диалектов русского языка, существующих на территории республики Татарстан;

- изучение диалектной лексики природы в говорах республики Татарстан, демонстрация связи диалектных явлений с особенностями повседневной и праздничной жизни жителей региона;

- расширение представления о языковом богатстве русских народных говоров республики Татарстан как составной части культурного наследия нашего народа;

С целью выявления возможностей введения диалектного материала в курс «Лингвокраеведение» в школе нами было осуществлено эмпирическое исследование, ставящее своей задачей выявление уровня знаний в области диалектов у обучающихся общеобразовательных школ.

До начала занятий в соответствии с программой элективного курса нами была проведена диагностика сформированности национального самосознания учащихся через применение метода анкетирования. Разработанные вопросы были направлены на выявление особенностей таких компонентов национального самосознания, как владение русским языком, знание исторического прошлого своего народа, материальной и духовной культуры, сформированности чувства патриотизма.

С обучающимися 9 классов (82 человека) МБОУ «СОШ № 9 с углубленным изучением отдельных предметов» республики Татарстан г. Елабуга нами было проведено анкетирование, которое состояло из трех разделов. В первом разделе проводилась экспресс-диагностика уровня усвоения курса русского языка, включающая в себя, например, такие вопросы, как: «Какое слово из четырёх слов относится к устаревшим? В каком слове ударение на первом слоге? Найдите ошибку в образовании формы слова и другие вопросы». В результате чего нами был выявлен уровень владения обучающимися русским языком: 23,3% владеют русским языком на высоком уровне, 68,89% обучающихся владеют русской речью, имеют базовые знания, 18,89% имеют низкий уровень освоения языка.

Во втором разделе обучающимся было предложено ответить на вопросы, касающиеся непосредственно республики Татарстан, например: «Непокорные кудри, взгляд, устремленный в вечность». Кому и где в республике Татарстан был установлен памятник автору этих строк? На слиянии каких двух рек расположена Елабуга? и целый ряд других вопросов.

В третьем разделе нами была произведена диагностика уровня знаний обучающихся в области научной диалектной терминологии и диалектной лексики. Школьникам было предложено написать определения понятиям «диалект», «диалектная лексика» «диалектология», указать значение следующих шести диалектных слов, относящихся к лексике природы, из картотеки Елабужского института КФУ: *темноле'сье, ведьме'жик, пе'тенька, буяра'г, ве'дрено, глухома'нь*.

Результаты, полученные при исходной диагностике, в целом получились очень низкими. Высокий уровень знаний диалектной лексикой Татарстана не характерен ни для кого из школьников (0%), средний проявляют только 8 человек (9,8%). Остальные 74 школьника, то есть 90,2% от общего числа участников исследования, имеют низкий уровень знаний о диалектах русского языка.

В процессе внедрения школьного курса «Лингвокраеведение» основное внимание было обращено на сторону изучения диалектной лексики природы, распространенной на территории Та-

тарстана. На занятиях учащиеся сформировали представление о диалектах, которые являются составной частью русского национального языка, в связи с чем их изучение является чрезвычайно важным, поскольку оно позволяет, с одной стороны, вскрыть в структуре современных русских говоров такие явления, которые давно утрачены литературным языком, а с другой – наметить тенденции, определяющие развитие общенационального языка.

При проведении занятий в рамках элективного курса «Лингвокраеведение» перед нами стояла задача научить школьников квалифицировать собранный языковой фактический материал с позиций лингвистического краеведения, производить простейший анализ и систематизацию накопленного лингвистического материала (на основе картотеки диалектного материала, сформированной преподавателями и студентами Елабужского института КФУ) и, самое главное, осознавать общественную ценность и значимость этой работы. Для достижения высокой мотивации в выполнении такого рода исследований обучающимся необходимо было объяснить, что продолжительность жизни диалектного слова в плане синхронии равна продолжительности жизни одного поколения людей.

В преподавании лингвокраеведения особенно выделяется историко-культурный (диалектный) аспект, который предполагает знакомство школьников с языковой культурой предков. Решение данной задачи было достигнуто посредством использования в работе картотеки диалектов, собранной кафедрой русского языка и литературы Елабужского института КФУ за последние шесть лет в различных населенных пунктах, расположенных на территории республики Татарстан и таких ее районах как Альметьевский, Елабужский, Заинский, Кукморский, Мамадышский, Менделеевский, Нурлатский, а также с помощью проведения учащимися самостоятельных исследований, в рамках обозначенного курса. На основе материалов картотеки были определены и темы проектных работ учащихся.

Одно из наиболее интересных исследований, проделанных обучающимися – «Происхождение диалектизма «Ведьмежик» как иллюстрация к феномену табу в лингвистике». Целью данного исследования было изучение происхождения слова «ведьмежик» как славянского новообразования эвфемистического характера, которым в обыденной речи замещалось настоящее табуированное имя животного.

В ходе данного исследования обучающиеся сосредоточились на этимологии диалектного слова «ведьмежик», встречающегося на территории республики Татарстан, (обнаруженное студентами института в деревне Петровка Сармановского района), происхождение которого является результатом такого лингвистического феномена как языковая табуизация.

Обучающиеся сумели проследить связь диалектного слова «ведьмежик» как со словом «медведь» русского литературного языка, так и с украинским словом «ведмідь», образованным по тому же принципу. В результате проделанной работы школьники сделали вывод о том, что исследуемое диалектное слово является результатом процесса табуизации, будучи эвфемизмом для слова «медведь» путем перестановки корней и добавления уменьшительно-ласкательного суффикса. Данное слово в свою очередь использовалось для замены изначального именованного этого животного в праславянском языке, так как существовало поверье, что медведь услышит, если человек говорит о нем плохо и может за это наказать. Именно поэтому наши предки старались не использовать настоящее наименование медведя.

В частности, учащимся были предложены следующие темы для проведения исследований:

1. Растительная диалектная лексика в произведениях писателей-краеведов Татарстана (например, в рассказе С.Т. Романовского «Красный бакен»).

2. Этимология наименований животных в диалектах республики Татарстан (на материале картотеки ЕИКФУ).

3. Связь диалектной лексики по теме «Метеорологические явления и части суток» с особенностями повседневной жизни ее носителей (на материале словаря «Пословицы и поговорки русского народа» В.И. Даля).

Результаты исследовательских проектов были представлены в форме публичной защиты проектов. Такая форма работы позволила обучающимся продолжить развитие и собственных коммуникативных умений и навыков, умения строить свою речь грамотно, правильно подбирать необходимый лингвокраеведческий материал.

В результате знакомства обучающихся с курсом «Лингвокраеведение» были отмечены значительные позитивные изменения в уровне сформированности национального самосознания

учащихся и уровне знания диалектной лексики, отразившиеся в результатах повторной диагностики с использованием тех же методик, что и до начала знакомства с диалектной лексикой Татарстана в рамках изучения курса «Лингвокраеведение». Её результаты позволяют обнаружить положительную динамику знаний обучающихся в области лексики русских говоров Татарстана.

Повторная диагностика уровня владения учащимися диалектной лексикой Татарстана по итогам изучения курса «Лингвокраеведение» продемонстрировала положительный результат.

Высокий уровень знания диалектной лексикой Татарстана характерен для 6 школьников (7,3% от числа участников исследования, на 7,3% больше, чем ранее), средний проявляют уже 50 человек (61%, на 51,2% больше). Остальные 26 школьников, то есть 31,7% от общего числа участников исследования (на 58,5% меньше), по-прежнему имеют низкий уровень знания диалектной лексики.

Таким образом, изучение лингвокраеведения в школе способствует повышению уровня владения учащимися русским языком, уровня знаний по истории страны и родного города, об особенностях современной жизни страны (то есть, уровня сформированности национального самосознания). Кроме того, данный курс повышает уровень знания учащихся диалектов родного края.

Знакомясь с диалектной лексикой природы, школьники получили возможность узнать много нового о семейном укладе, традициях ведения хозяйства, обрядах и верованиях русского народа, проживавшего на территории нашей республики ранее. К тому же, изучение народных говоров дало учащимся очень важный материал для понимания истории развития русского языка, так как в диалектах во многих случаях сохраняются явления, давно утраченные литературным языком.

Изучение курса лингвистического краеведения позволило учащимся углубить, помимо культуроведческой, лингвистическую, и коммуникативную компетенции. Освоив программу элективного курса «Лингвокраеведение», они получили более четкое представление об иерархическом устройстве единого нацио-

нального языка, его развитии и функционировании, о сферах использования форм русского языка; глубже осознали необходимость совершенствовать свою речь; углубили знания о культуре русского языка на территории страны и малой родины.

Анализ проблемы изучения диалектов в рамках школьного элективного курса «Лингвокраеведение» позволяет сделать следующие значимые выводы:

Во-первых, «Лингвокраеведение» предполагает изучение лингвистических явлений, которые представляют собой отражение всей нашей жизни на территории малой родины. Привлекая учащихся к исследованиям в сфере лингвистических явлений, характерных для родного края, учитель тем самым решает задачи сбора, изучения и сохранения уникального местного языкового материала.

Во-вторых, данный курс переводит учебный процесс в углубленное изучение русского языка, развивает содержание базового курса русского языка, восполняет его пробелы, снимает противоречие между недостатком количества часов, отведенных на изучение русского языка и потребностью общества в формировании высокого уровня грамотности и языковой культуры выпускника школы.

В-третьих, целью элективного курса «Лингвокраеведение» является расширение и углубление знаний учащихся о формах существования народного языка на территории республики Татарстан. Акцент был сделан, как говорилось выше, на изучении диалектной лексики природы, которая является выражением самобытности народа.

В-четвертых, изучение курса лингвистического краеведения позволило учащимся углубить, помимо культуроведческой, лингвистическую и коммуникативную компетенции. Освоив программу элективного курса «Лингвокраеведение», получили более четкое представление об иерархическом устройстве единого национального языка, его развитии и функционировании, существенно расширили собственные знания по истории и культуре малой родины.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.В. О том, когда на улице дрязга, нуд'га и неженатый губан. *Русская Речь*. Москва, 2005; № 1: 113 – 116.
2. Вендина Т.И. *Русское диалектное слово во времени и пространстве*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014.
3. Аванесов Р.И. *О двух аспектах предмета диалектологии*. Общеславянский лингвистический атлас. Москва, 1965: 24 – 35.
4. Герд А.С. *Лексический атлас русских народных говоров*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2007.
5. Кудряшова Р.И. Территориальные разновидности русского языка и лингвокраеведение. *Краеведение в обучении иностранцев русскому языку*. Волгоград: ВолГУ, 1986.
6. Мызников С.А. *Русские говоры Обонежья: ареально-этимологическое исследование лексики прибалтийско-финского происхождения*. Санкт-Петербург: Наука, 2003.
7. Баскаков А.Н., Насырова О.Д. Языковые ситуации в тюркоязычных республиках Российской Федерации. *Языки Российской Федерации и зарубежья: статус и функционирование*. Москва: Эдиториал УРСС, 2000.
8. Гайдамашко Р.В. *Ландшафтная лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Верхнего Прикамья*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2014.
9. Моисеенко М.Ф. *Словарь русских говоров Волжско-Свияжского междуречья*. Казань, 2002.
10. Сафонова С.С. Субстантивные экспрессивы в языковом пространстве русских говоров Волго-Камского региона республики Татарстан. *Филология и культура*. 2014; К. 32, № 3: 19 – 26.
11. Удалов Н.В. *Ритм русского окающего говора Предкамья Татарстана*. Диссертация кандидата филологических наук. Казань, 1993.
12. Чупрякова О.А. *Глагольная лексика русских говоров Волго-Камья: семантика и словообразование*. Казань: Отечество, 2015.
13. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
14. Трёмбикова А.А. Формирование личностных качеств и познавательных интересов школьников при изучении лингвокраеведения. *Педагогическая наука и практика – региону*. Ставрополь: СГПУ, 2016: 93 – 98.
15. Трёмбикова А.А. *Лингвокраеведческий материал как средство воспитания гражданственности и патриотизма на уроках русского языка и литературы*. Москва, 2017.

References

1. Kuznecova E.V. O tom, kogda na ulice dryazga, nud'ga i nezhenatj guban. *Russkaya Rech'*. Moskva, 2005; № 1: 113 – 116.
2. Vendina T.I. *Russkoe dialektnoe slovo vo vremeni i prostranstve*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2014.
3. Avanesov R.I. *O dvuh aspektah predmeta dialektologii*. Obsch'eslavjanskij lingvisticheskij atlas. Moskva, 1965: 24 – 35.
4. Gerd A.S. *Leksicheskij atlas russkih narodnyh govorov*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2007.
5. Kudryashova R.I. Territorial'nye raznovidnosti russkogo yazyka i lingvokraevedenie. *Kraevedenie v obuchenii inostrancev russkomu yazyku*. Volgograd: VolGU, 1986.
6. Myznikov S.A. *Russkie govory Obonezh'ya: areal'no-etimologicheskoe issledovanie leksiki pribaltijsko-finskogo proishozhdeniya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2003.
7. Baskakov A.N., Nasyrova O.D. Yazykovye situacii v tyurkoyazychnyh respublikah Rossijskoj Federacii. *Yazyki Rossijskoj Federacii i zarubezh'ya: status i funkcionirovanie*. Moskva: 'Editorial URSS, 2000.
8. Gajdamashko R.V. *Landshaftnaya leksika finno-ugorskogo proishozhdeniya v russkih govorah Verhnego Prikam'ya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
9. Moiseenko M.F. *Slovar' russkih govorov Volzhsko-Sviyazhskogo mezhdurech'ya*. Kazan', 2002.
10. Safonova S.S. Substantivnye 'ekspressivy v yazykovom prostranstve russkih govorov Volgo-Kamskogo regiona respubliki Tatarstan. *Filologiya i kul'tura*. 2014; K. 32, № 3: 19 – 26.
11. Udalov N.V. *Ritm russkogo okayuschego govora Predkam'ya Tatarstana*. Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 1993.
12. Chupryakova O.A. *Glagol'naya leksika russkih govorov Volgo-Kam'ya: semantika i slovoпроизводство*. Kazan': Otechestvo, 2015.
13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
14. Trembikova A.A. Formirovanie lichnostnyh kachestv i poznavatel'nyh interesov shkol'nikov pri izuchenii lingvokraevedeniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika – regionu*. Stavropol': SGPU, 2016: 93 – 98.
15. Trembikova A.A. *Lingvokraevedcheskij material kak sredstvo vospitaniya grazhdanstvennosti i patriotizma na urokah russkogo yazyka i literatury*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 24.05.18

УДК 81-2

Fatkullina F.G., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru
Fefelova G.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Oil Technical University (Ufa, Russia),
 E-mail: ufa-ugntu@mail.ru

AMBIGUITY IN A COMIC DISCOURSE IS A JOKE: ILLOCUTIONARY RECEPTION. A distinctive feature of this study is the analysis of the use of homonymy and polysemy, simultaneously present in one speech act, creating a humorous effect, as well as the feature of the language game on the example of the genre of anecdote and its illocutive potential. The article deals with the phenomenon of homonymy as a stylistic device and as a means of creating a language game used in the genre of anecdote. The ambiguity of the concepts of homonymy and polysemy is distinguished; the ways of division of these concepts in modern linguistics are given. It is proved that the method of homonymy is used to influence the addressee with the help of comic ambiguity statements, as well as the creation and expression of a humorous situation. The most frequently used types of homonyms used by communicants in anecdotes are identified; examples are given on the basis of which it is possible to judge the role of homonymy in creating a comic in the discourse of anecdote. The analyzed material allows us to conclude that the joke reflects the events taking place in society and at the same time the comic effect in them has great illocutive opportunities that allow the communicant to realize his intentions and use various suggestive effects.

Key words: homonyms, humor, comic discourse, anecdote, illocutive act, polysemy.

Ф.Г. Фаткуллина, д-р. филол. наук, проф. Башкирского государственного университета, г. Уфа,
 E-mail: fluzarus@rambler.ru

Г.Г. Фефелова, канд. пед. наук, доц. Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа,
 E-mail: ufa-ugntu@mail.ru

ОМОНИМИЯ В КОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНЕКДОТА: ИЛЛОКУТИВНЫЙ ПРИЁМ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 17-04-00193.

Отличительной особенностью данного исследования является анализ использования омонимии и полисемии, одновременно присутствующих в одном речевом акте, создающем юмористический эффект, а также особенность языковой игры на примере жанра анекдота и её иллокутивный потенциал. В статье рассматривается явление омонимии как стилистический приём и как средство создания языковой игры, используемое в жанре анекдота. Разграничивается двусмысленность понятий омонимии и полисемии; приводятся способы разделения данных понятий в современной лингвистике. Доказывается, что приём омонимии используется для воздействия на адресата с помощью комической двусмысленности высказывания, а также создания и выражения юмористической ситуации. Выявляются наиболее часто употребляемые типы омонимов, которые используют коммуниканты в анекдотах; приводятся примеры, на основе которых можно судить о роли омонимии при создании комического в дискурсе анекдота. Проанализированный материал позволяет сделать выводы о том, что анекдот отражает события, происходящие в социуме и при этом комический эффект в них обладает большими иллокутивными возможностями, позволяющие коммуниканту реализовать свои интенции и использовать различные суггестивные воздействия.

Ключевые слова: омонимы, юмор, комический дискурс, анекдот, иллокутивный акт, полисемия.

В лингвистике под дискурсом понимают явление, которое происходит в режиме настоящего времени. Юмористический дискурс позволяет говорящему выразить личное отношение и привлечь внимание слушающего к предмету речи. Природа юмора, в частности анекдот, находится вне времени и пространства и имеет национальную и историческую специфику, которая содержит в себе культурную и индивидуальную маркированность. Реципиент, который шутит, имеет свои интенции, и они зависят от эмоционального настроения, культурного уровня и воспитания. Человек, обладающий чувством юмора, легко воспринимает речевую ситуацию, основанную на отклонении от общепринятых стереотипов, показанных сквозь призму анекдота, в основе которого часто содержится прямое и переносное значение [1].

Как известно, главное предназначение анекдота, безусловно, доставление радости и рождение смеха, а также он служит своеобразным щитом, за которым можно спрятать своё мнение [2].

Первым о пересмотре традиционного отношения к коммуникации заговорил британский философ Дж. Остин в работе «Слово как действие» в 1962 году [3]. Иллокутивный акт он рассматривает как осуществление какого-то действия в ходе говорения, это какое-либо речевое высказывание, содержащее намерение говорящего, а перлокутивный акт – это то воздействие, которое адресант оказывает на адресата [4].

Омонимия как форма реализации парадигматических отношений в языке по виду напоминает полисемию. Принципиальные отличия заключаются в том, что у многозначных слов различные значения не изолированы друг от друга, а связаны, системны, в то время как омонимия находится за пределами системных связей в языке. В толковых словарях русского языка объяснение семантики многозначных слов приводится в одной статье, а омонимы – в разных. Наряду с тем, что понятия омонимии и полисемии являются разными, они имеют некоторый схожий признак:

семантическое различие при идентичности формы. Данный факт допускает их связанность в достаточно пространное понятие амбивалентности.

В современной лингвистике некоторые авторы видят сложность разграничения полисемии и омонимии в том, что под омоними понимают только те слова, которые различаются по происхождению [5]. Наряду с этим не всегда есть возможность верно определить этимологию слова. Такой подход к утверждению данной концепции отсылает омонимию как термин в раздел исторической лексикологии. Однако на современном этапе изучения языков необходимо разделять семантику связанных между собой слов, даже если они выражены одинаково фонетически и различны по значению. Такое многоаспектное рассмотрение омонимии затрагивает не только теоретическую лингвистику, но и лексикографическую практику.

Вопрос о разграничении приёмов двусмысленности: омонимии и многозначности возникает тогда, когда омонимы появляются в результате семантического распада многозначного слова. На базе различных семантических значений одной лексемы создаются абсолютно разные слова. Исчезают лексико-семантические связи, определение которых можно установить, обратившись к этимологическому словарю и провести анализ, где определится некий общий исторический корень и выявится общий семантический признак. Например, из-за расщепления многозначного слова образовались омонимы: петрушка (придворный шут) – петрушка (растение); бычок (молодой бык) – бычок (остаток выкуренной сигареты) – бычок (вид рыбы); ключ (музыкальный знак) – ключ (от двери) – ключ (природный источник воды) – ключ (гаечный ключ) – ключ (информация, позволяющая расшифровать криптограмму или проверить цифровую подпись) – ключ (подсказка, шаргалка, ответ на задание) – ключ (замыкающее устройство в электрической цепи); лук (растение) – лук (оружие); балка (часть сооружения,

брус, опирающийся на что-нибудь в нескольких точках (на стены, устои) – балка (длинный овраг).

В современном языкознании существуют определённые критерии, по которым разделяют понятия омонимии и полисемии. Этой проблемой занимались такие выдающиеся лингвисты, как Д.Н. Шмелев, М.А. Теленкова, О.С. Ахманова, Д.Э. Розенталь и др. Соответственно, в науке существует несколько способов по разграничению исследуемых понятий: семантический, лексический, морфологический, синтагматический, этимологический.

Семантический способ разграничения полисемии и омонимии заключается в отдалённости значений, например, *лопатка* (часть тела и орудие для копания), лексема относится к явлению полисемии, так как имеется внешнее сходство. Для наиболее точного и полного разделения необходимо прибегнуть к иным способам.

Лексический способ включает в себя синонимическую связь данных значений. Это характеризуются следующим образом: если у лексемы единый синонимический ряд, то перед нами многозначное слово, а если синонимы различны – омонимия. Например, *идёт* (дождь и человек). Здесь общее мы видим в движении, а разное – по-разному перемещаются в пространстве. *Крутой* (берег и кипятюк), где прилагательное *крутой* в значении *пологий*, *покатый*, *отвесный* и в значении *горячий*, *обжигающий*, *нагретый* не являются синонимичными.

Морфологический способ основывается на неодинаковом словообразовании слов исследуемых понятий. Например, *ведомый* в значении *знать*, образован от страдательного причастия *ведать* и *ведомый* в значении *управляемый*, образованный от страдательного причастия *вести*, что подчёркивает абсолютное лексическое разделение. Полисемичные лексемы имеют схожее словообразование: *сахар* в значении *пищевой продукт* (*сахарные уста*, *сахарный завод*, *сахарный тростник*), где образование новых значений слов происходит при помощи аффикса -н-.

Синтагматический способ заключается в особенностях определения лексической сочетаемости слов. Например, *обернуться* (лицом к окну) и *обернуться* (в кого-л.), т. е. превратиться. В данном примере известный языковед В.В. Виноградов отмечает, что разные виды результативной зависимости могут быть признаками как омонимии, так и полисемии [6].

Этимологический способ тоже имеет важное значение при разграничении омонимии и полисемии. Он состоит в выяснении значения слова, его исторического происхождения. Например, *эфир* заимствовано из древнегреческого языка, означающее *разреженный горный воздух*, и в значении *воздушного пространства* для распространения радиоволн. В омонимии можем привести следующий пример этимологического образования: *бор* – химический элемент, имеет в своем происхождении латинские корни и *бор* – хвойный лес, имеет в своем происхождении славянские корни.

Следовательно, можно сделать вывод, что граница между полисемией и омонимией очень тонкая и для точного разграничения необходимо использовать большинство способов.

Омонимия представляет собой яркий стилистический приём создания юмористического эффекта в анекдотах, цель которого заключается в том, чтобы вызвать улыбку на лице слушателя.

Юмористическое использование омонимов часто становится основой анекдота. Это могут быть собственно омонимы (например, *ключ*), омоформы (например, *стекло*), омофоны (например, *лук* – *луг*), омографы (например, *замок* – *замок*). Ситуация комического в таких случаях возникает оттого, что многозначное слово, употреблённое в переносном значении, воспринимается слушателем, в основном, в прямом значении, которое «проявляется» под действием контекста. Многозначность лексики позволяет увидеть слово в неожиданном значении в дискурсе анекдота. Образное употребление многозначности и омонимии, несмотря на их существенное различие, как следствие показывает равный стилистический эффект.

Омонимы в анекдотах имеют яркую экспрессивную окраску, что способствует эмоциональности восприятия словесной игры. Например, анекдоты с использованием омоформ (слова, которые совпадают по написанию и звучанию в отдельных формах) свойственны русскому языку, благодаря огромному количеству слов в нём в одной и той же форме:

- *Что делаешь, Василий Иванович?*
- *Оперу пишу, Петя.*
- *Но ты же нот не знаешь?*
- *Ничего, опер поймет.*

Омоформы совпали в грамматической категории падежа

имени существительного: именная падеж *опера* – спектакль, в котором все действующие лица поют, в винительном падеже имеет форму *оперу* (*писать что? – оперу*) и *опер* – человек, который производит оперативно-розыскные мероприятия в полиции, в винительном падеже имеет форму *оперу* (*писать кому? – оперу*).

Приведем ещё несколько анекдотов, построенных на столкновении значений омоформов:

В ресторане: Это курица?

Официантка: Нет, это кушается.

Здесь имя существительное в начальной форме «курица» отождествляется с глаголом *курить* в 3 л., ж.р., наст. вр. «курится», так как они имеют одинаковое произношение. Слова принадлежат к разным частям речи и совпадают только по звучанию в определённых грамматических категориях, в данном примере показано, когда из-за совпадения происходит лексическое непонимание.

– *Петров!*

– *Да, Марья Ивановна?*

– *Да, Петров. И не спорь со мной! Петров, ну что ты пишешь? «Вдали шагала лошадь...». Ты бы ещё... Хи-хи... Ты бы ещё написал: «В Веласкесе – Рембранта хомячок!»*

Наречие *вдали* в анекдоте понимается как предлог в с именем собственным *Дали*, а глагол в прошедшем времени, 3 л., ед.ч., ж.р. *шагала* понимается как имя собственное *Шагал* в родительном падеже.

– *Сарочка, говорят, вы обладаете даром соблазнять мужчин?!*

– *Кто вам сказал, что даром???*

В данном анекдоте происходит совпадение грамматических форм: существительное *дар* в значении «способность, которой человек наделён от природы» в Т.п. имеет форму *даром* (*обладать чем? – даром*) и наречие *даром* в значении «бесплатно» (*соблазнять как? – даром*).

Ключевым моментом в анекдотах являются обманутые ожидания реципиента, так как в основе данного жанра лежит создание юмористического эффекта и ироническое переосмысление действительности [7; 8].

В качестве доказательства остановимся на следующих примерах.

Однажды у чукчи спросили:

– *Чукча, вы хотите стать почётным академиком Академии наук СССР? Чукча подумал и сказал:*

– *Однако, хорошо! По чётным – академиком, по нечётным – рыбу ловить!*

Юмор заключается в использовании омонимов *почётным* в форме Т.п. в значении *почёт* и *слава* (*почётный академик*) и *по чётным* в форме Д.п., мн.ч. в значении *чётные числа* (*по чётным – по нечётным*).

Чукча пришел к одинокой женщине домой. Хозяйка накрыла на стол. Чукча выпил, поел. Она обняла его:

– *А теперь ты мой.*

– *Не-а! Мой сама.*

Мой в значении личного местоимения и глагола в личной форме *мой*, образованного от инфинитива *мыть*.

Анекдоты, построенные на фонетической двусмысленности (омофоны) также являются неиссякаемым источником комического. Проиллюстрируем данный приём следующими анекдотами:

– *Что это за брак, мы уже сутками не целуемся!*

– *С какими утками?*

Употребление слова в одном контексте в разных значениях приобретает комическое звучание и благодаря данному стилистическому эффекту усиливается его выразительность за счёт резкого переключения с одного семантического поля на другое.

Мужчина, в магазине меряет шапки. Продащица говорит: «Молодой человек, а может Вам папаху дать?» или

Жена мужу:

– *Где зарплата?*

– *Украл...*

– *У какой ещё крали???*

Приходит домой жена пьяная. Муж спрашивает: Ты где была?

Она отвечает: На рыбалке.

Муж говорит: А где рыба? Что, клёва не было?

Жена: Почему? Клёво было!!!

Анекдоты, построенные на омофонах, для более полного юмористического восприятия и эффекта лучше слушать, а не

читать. Они являются механизмом создания языковой игры и упрощают процесс общения между коммуникантами. Благодаря жанру анекдота у такого лингвистического явления как омонимия появляется новая семантическая интерпретация, речевой акт между говорящим и слушающим становится выразительнее и эмоциональнее.

Столкновение омонимов в анекдоте всегда является неожиданным и создаёт яркое комическое звучание [9]. Например, употребление собственных омонимов в следующих анекдотах: *Брак всегда порождает брак. Так в Урюпинске партия некачественных презервативов вызвала целую волну бракосочетаний «вдогонку»*. Брак в первом значении «супружество» и брак во втором значении «испорченная продукция». Первое слово образовано от глагола «брать» с помощью суффикса -к- (ср. брать замуж), а омонимичное ему существительное брак во втором значении заимствовано в конце XVII в. из немецкого языка (нем. Brack – «недостаток» восходит к глаголу breschen – «ломать») или *Хотел старик в море сеть забросить, а ему эсэмэска пришла: «Сеть*

занята». И так несколько раз. Плюнул старик и сменил сеть. В данном анекдоте обыгрывается два значения слова *сеть*: *сеть* – рыболовная снасть и *сеть* – телефонная связь. Смешение значений слов-омонимов способствует созданию комического эффекта.

В юмористическом дискурсе широко распространено обыгрывание прямого и переносного значений с целью восприятия другого человека в рамках реализации своей позиции и воздействия на реципиента с помощью комической двусмысленности.

Таким образом, иллокутивный (и комический) потенциал омонимии обуславливается в плане структуры – морфологическими особенностями языка, которые допускают возможность формальной двусмысленности единиц, в семантическом аспекте – несоответствием предметно-понятийной сущности между сопоставляемыми явлениями, в плане прагматики – расхождением между нормативно-оценочной установкой и ситуативной конкретизацией события.

Библиографический список

1. Воробьев В.В., Фаткуллина Ф.Г., Хайруллина Р.Х. Национальная языковая личность как лингвокультурологический феномен. III Фирсовские чтения. лингвистика в XXI веке: междисциплинарные парадигмы. *Международная научно-практическая конференция Москва, 14 – 15 ноября 2017 г.* Москва: РУДН. 2017: 144 – 154.
2. Фаткуллина Ф.Г., Фефелова Г.Г. Анекдот как составляющая юмористического дискурса. *Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*: сб. ст. по материалам LII междунар. науч.-практ. конф. Москва: Изд. «Интернаука», 2016; 9(48): 102 – 107.
3. Austin I.L. *How to do things with words. Sens and sensibilia*. 1962 Available at: http://www.studmed.ru/view/ostin-dzhon-slovo-kak-deystvie_956ac19b0c3.html
4. Середина П.В. Омонимия и многозначность как инструмент языковой игры: на материале русского и английского языков: *Диссертация ... кандидата филологических наук*. Краснодар, 2013.
5. Абаев В.И. Выступление на дискуссии по вопросам омонимии. *Лексикографический сборник*. Москва: Прогресс, 1960; 4: 71 – 76.
6. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953; 5: 3 – 29.
7. Куприенко С.В. Современная лингвистика и межкультурная коммуникация: *монография*. Одесса, 2012.
8. Фаткуллина Ф.Г. Особенности современной межличностной коммуникации: деструктивное общение: *Материалы IV Международной научно-практической конференции «Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе»*, 28 – 29 января 2016 г. Уфа, УГНТУ, 2016: 203 – 209.
9. Фефелова Г.Г. Композиционные и структурные характеристики текста анекдота. *Вестник Башкирского университета*, 2016, Т. 21; 3: 768 – 771.

References

1. Vorob'ev V.V., Fatkullina F.G., Hajrullina R.H. Nacional'naya yazykovaya lichnost' kak lingvokulturologicheskij fenomen. III Firsovskie chteniya. lingvistika v XXI veke: mezhdisciplinarnye paradigmy. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Moskva, 14 – 15 noyabrya 2017 g.* Moskva: RUDN. 2017: 144 – 154.
2. Fatkullina F.G., Fefelova G.G. Anekdot kak sostavlyayuschaya yumoristicheskogo diskursa. *Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*: sb. st. po materialam LII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva: Izd. «Internauka», 2016; 9(48): 102 – 107.
3. Austin I.L. *How to do things with words. Sens and sensibilia*. 1962 Available at: http://www.studmed.ru/view/ostin-dzhon-slovo-kak-deystvie_956ac19b0c3.html
4. Sereda P.V. Omonimiya i mnogoznachimost' kak instrument yazykovoy igry: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov: *Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk*. Krasnodar, 2013.
5. Abaev V.I. Vystuplenie na diskussii po voprosam omonimii. *Leksikograficheskij sbornik*. Moskva: Progress, 1960; 4: 71 – 76.
6. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskikh znachenij slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1953; 5: 3 – 29.
7. Kuprienko S.V. Sovremennaya lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya: *monografiya*. Odessa, 2012.
8. Fatkullina F.G. Osobennosti sovremennoj mezhlchnostnoj kommunikacii: destruktivnoe obschenie: *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Problemy sovremennoj filologii i aspekty prepodavaniya gumanitarnyh disciplin v tehničeskom vuze»*, 28 – 29 yanvarya 2016 g. Ufa, UGNTU, 2016: 203 – 209.
9. Fefelova G.G. Kompozicionnye i strukturnye harakteristiki teksta anekdota. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2016, T. 21; 3: 768 – 771.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 1751

Frolova O.V., senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),
E-mail: oxfrol@yandex.ru

THE MOTIVE OF SELF-SACRIFICE IN THE WORKS OF V.M. GARSHIN. The article analyzes a problem of opposition to evil in V.M. Garshin's discourse. In the 70-80 years of the XIX century there was a tendency to reassess the spiritual values of society. In a situation where "God is dead" and the person is left to himself, especially acute is the problem of choosing good and evil. And what is evil, when there are no restraining moral laws? The task of the article is to study the writer's worldview, his answers to "the damned questions". Garshin story by story puts his character in a situation of choice, thinking about the questions whether it is possible to resist evil with violence or substitute another cheek. The answer is clear: the only way to resist evil is the way of self-sacrifice, a feat for the sake of other people. It is concluded that the motif of self-sacrifice permeates all the work of Garshin as a leitmotif. Self-sacrifice goes back to the archetype of sacrifice. The tragedy is that in the fight against evil man is doomed to defeat, evil is indestructible.

Key words: motive of self-sacrifice, archetype of sacrifice, symbol, conflict of good and evil, fairy tale, tragedy, creative work of V.M. Garshin.

O.V. Фролова, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул,
E-mail: oxfrol@yandex.ru

МОТИВ САМОПОЖЕРТВОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ГАРШИНА

В статье анализируются сюжетные повторы в дискурсе В.М. Гаршина. В 70 – 80 годы XIX века обозначилась тенденция к переоценке духовных ценностей общества. В ситуации когда «Бог умер» и человек предоставлен сам себе, особенно острой стоит проблема выбора добра и зла. И что есть зло, когда нет сдерживающих моральных законов? Целью статьи является исследование мировоззрения писателя, его ответы на «проклятые вопросы». Гаршин рассказ за рассказом ставит своего героя в ситуацию выбора, размышляя над вопросами можно ли противостоять злу насилием или подставить другую щеку. Ответ однозначен: единственный путь противостояния злу – путь самопожертвования, подвига ради других людей. В заключение делается вывод, что мотив самопожертвования пронизывает все творчество Гаршина, является лейтмотивом. Самопожертвование восходит к архетипу жертвоприношения. Трагизм в том, что в борьбе со злом человек обречён на поражение, зло неистребимо.

Ключевые слова: Мотив самопожертвования, архетип жертвоприношения, символ, конфликт добра и зла, сказка, трагизм, творчество В.М. Гаршина.

Эпоха рубежа веков была отмечена знаком распада старой духовности, слома культуры и сознания. Но ещё в 70-80 годах в своём творчестве В.М. Гаршин явственно зафиксировал и почти на физическом уровне передал суггестивностью стиля пугающее неотступное чувство надвигающейся духовной катастрофы.

Произошла переоценка ценностей, отброшены сдерживающие человека пределы, каковыми для него были Бог, мораль... Достоинство прав в своём предсказании: получившее «дар свободы», «несчастное существо не знает, как от неё избавиться, кому её препоручить». Человек оказался в глобальной «экзистенциальной ситуации»: наедине с метафизическими безднами бытия и собственной души, перед беспредельностью одиночества [1].

Гаршин всем своим творчеством и жизнью пытался противостоять ужасу, зреющему в недрах этой «метафизической полноты» [2, с. 2]. Он признавался, что каждая буква стоит ему капли крови и душевного здоровья [3]. Писатель считал, что искусство может и должно разбудить чувства читателя, открыть глаза и уши. Размышляя о мировом зле, Гаршин не склонен вдаваться в метафизику, по его мнению, всё дело в том, какова действительность. Зло «объективно», принадлежит «внешнему» миру. Истоки зла Гаршин видит в социуме.

Трагизм в том, что победить зло невозможно, но и оставаться равнодушным тоже нельзя. Человеку необходимо противостоять злу, Гаршин не соглашался с Л.Н. Толстым, его теорию о непротивлении злу называл надуманной. Но в то же время Гаршин подчёркивал, что бороться со злом невозможно, отвечая насилием, иначе теряется смысл, ради чего идёт сражение – добро.

Единственный путь в схватке добра и зла – это путь самопожертвования, путь подвига ради другого. Только так возможно преодолеть отъединенность и эгоизм.

Самоотверженно служить людям означает для Гаршина отдать делу борьбы с «мировым злом» свою жизнь и счастье. Но и в этом акте самопожертвования человек остаётся одинок. Поэзия подвига, стремление разделить общее страдание противостоит абсурду жизни. Однако противостояние заведомо должно окончиться поражением.

Проблема одиночества центральная в творчестве Гаршина. Этот мотив составляет бинарную пару с мотивом самопожертвования. Писатель показывает, как несправедливость, тяжелое социальное положение ведут к обособлению человека от мира, уходу в свой «угол», в свою «скорлупу», в индивидуально ограниченный, узкий, ущербный мир. Но вместе с тем отчуждение от живой жизни, отъединение от людей ведёт к деформации души, к потере её нравственного содержания. Сужение мира до границ своего «я», своих желаний и потребностей неизбежно означает духовную смерть [4].

Так, Василий Степанович, герой рассказа «Сигнал», чтобы отомстить за свои страдания и унижения, решает пустить под откос пассажирский поезд, полный ни в чём неповинных людей и «детей малых». Отвечая злом на зло, человек ещё больше умножает зло. Зло, уже ничем не сдерживаемое, разрастается и способно разрушить всё вокруг. Гаршин уточняет: со злом надо бороться, но только подставляя свою грудь, жертвуя своей, а не чужой жизнью. Семен, увидев, что Василий «отворотил рельс», ранил себя в левую руку, чтобы намочить свою кровью платок и выставить красный флаг, заметный машинисту издалека. Василий, потрясённый самоотверженным поступком Семёна, помогает остановить поезд и раскаивается в содеянном.

«Сказка о жабе и розе» – сюжет, рассказывающий по-новому библейский архетип жертвоприношения, агнца.

Название сказки и первая же фраза, выделенная абзацем, как и положено сказке, открывает эсхатологический, метафизи-

ческий план мироздания: «Жили на свете роза и жаба» [4, с. 227]. Первое, что обозначается, – дуальность мира: красота и уродство, добро и зло, вертикаль и горизонталь.

Хронотоп совершающейся мистерии отсылает к мифологеме рая. Роза росла в запущенном цветнике, в нём было «мирно и спокойно» [4, с. 228]. Растения счастливо и свободно сосуществовали в этом месте, никто не мешал другому, наоборот, в описании цветника чувствуется гармония.

Символика рая дополняется мотивом чистоты и невинности розы, абсолютной безгрешности. Словно послание Света, роза источала своим существом молитву в благодарность миру за жизнь и красоту. Роза распустилась в теплое солнечное майское утро, улетевшая роса оставила на её лепестках несколько чистых, прозрачных слезинок. «Роза точно плакала. Но вокруг нее всё было так хорошо, так чисто и ясно в это прекрасное утро ..., что если бы она могла в самом деле плакать, то не от горя, а от счастья жить. Она не могла говорить; она могла только, склонив свою голову, разливать вокруг себя тонкий и свежий запах, и этот запах был её словами и молитвой» [5, с. 228].

Роза своим появлением, расцветом дарит цветнику-миру красоту, радость, счастье и утешение. Счастье её в жизни для других, она радуется птиц, бабочек, щедро кормит пчёл своей пылью.

Мир розы – вертикаль, а мир жабы – горизонталь, не случайно «роза росла», а жаба «сидела внизу, ... на сырой земле, как будто прилипнув к ней плоским брюхом... Она не радовалась ни утру, ни солнцу, ни хорошей погоде; она уже наелась и собралась отдышаться» [6, с. 228].

Жаба олицетворяет земной мир, материальный, если продолжать оппозицию раю, то это ад. Все низменные греховные желания символизирует жаба: зависть, ненависть, злобу, эгоизм, лень. Она несёт только смерть. Смысл жизни жабы в том, чтобы кого-то слопать. Она никого не любит, её всё раздражает. В ней сосредоточилось всё безобразное и уродство. Это была «довольно жирная старая жаба. Она сидела, закрыв перепонками свои жабы глаза, и едва заметно дышала, раздувая грязно-серые бородавчатые и липкие бока и отставив одну безобразную лапу в сторону: ей было лень подвинуть её к брюху... Когда она в первый раз увидела цветок своими злыми и безобразными глазами, что-то странное зашевелилось в жабьем сердце... И чтобы выразить свои нежные чувства, она не придумала ничего лучше таких слов: «Постой, – прохрипела она, – я тебя слопаю!» [4, с. 228-230]. Как будто, слопав, жаба сама стала бы такой же прекрасной. Красота розы смутно беспокоила и невероятно злила жабу, поэтому с таким упорством, она карабкается вверх, к цветку, раздирая в кровь брюхо и лапы о шипы. Совершенство розы подчёркивает уродство жабы, заставляет усомниться в правильности жабьего мира: цветник нужен для того, чтобы жабе было хорошо, чтобы она могла посытнее поесть и отдохнуть в тени «от трудов».

У цветника был маленький хозяин – мальчик лет семи, который жил со своей сестрой неподалёку. Он тоже был счастлив в саду, для него был открыт насыщенный и радостный мир цветника. Но мальчик был серьёзно болен, поэтому однажды не смог прийти в свой сад. Роза распустилась для него, но «маленький хозяин неподвижно лежал на своей постельке» [4, с. 231]. Мальчик был тихим и кротким, чем-то неуловимо схожим с розой, «с большими глазами и большой головой на худеньком теле», солнце тоже золотило его коротко остриженные волосы, он так же, как и роза умел восторгаться гармонией и красотой мира, и его жизнь была обречена также вскоре оборваться.

Мотив смерти, обречённости жизни освещает сказку экзистенциальным трагизмом. Мир, как и цветник, заброшен, оставлен Создателем. Человек бессилён перед смертью.

Единственный путь восстановить гармонию, придать смерти смысл – умереть ради другого, пожертвовать собой, если не в спасение, то в утешение. Это лейтмотив творчества В.М. Гаршина.

Маленькая травка в новелле «Attaleaprinces» до конца остаётся с гордой пальмой, которая решила пробить оковы оранжереи, чтобы увидеть небо и стать свободной. Все другие растения рассердились на пальму за её горделивые слова. «Attaleaprinces» долгое время рассматривалась в литературоведении как символ свободы, борьбы с оковами, ограничивающими свободу. Но нам представляется, что эта новелла совсем не об этом. Вырвавшись наружу, пальма поняла, что для неё всё кончено, она замерзает. «Только-то? – думала она. – И это всё, из-за чего я томилась и страдала так долго? И этого-то достигнуть было для меня высочайшей целью?.. Вернуться снова под крышу? Но она уже не могла вернуться» [4, с. 116-117]. Главный герой – это слабая травка, которая не оставила своего друга и, погибая, пыталась защитить пальму от пилы. «Когда пальму вытащили из оранжереи, на отрезе оставшегося пня валялись разрозненные пилою, истерзанные стебельки и листья» [4, с. 116]. Это история о подвиге самопожертвования.

В самом ярком и необычном произведении Гаршина – «Красный цветок» – герой вступает в схватку со злом, которое олицетворяется в красном маке. Повествование разворачивается в двух планах: реальном и ирреальном. В реальном герой – это безумец в сумасшедшем доме. В ирреальном – избранный. По-

пав в больницу, он проходит инициализацию (принимает символическую смерть, чтобы возродиться в новом качестве). Теперь он видел и знал все идеи, мог читать мир как книгу. «Он знал, что из мака делается опиум... Цветок в его глазах осуществлял собою всё зло; он впитал в себя всю невинно пролитую кровь (оттого он и был так красен), все слезы, всю желчь человечества... Но этого мало, – нужно было не дать ему при издыхании излить всё свое зло в мир. Потому-то он и спрятал его у себя на груди. Он надеялся, что к утру цветок потеряет всю свою силу. Его зло перейдёт в его грудь, его душу, и там будет побеждено или победит – тогда сам он погибнет, умрёт, но умрёт как честный боец и как первый боец человечества, потому что до сих пор никто не осмеливался бороться разом со всем злом мира» [4, с. 206]. Герой сжёг себя, истребляя зло, которое перешло из внешнего во внутренний план – вот кульминационная аллегория самопожертвования в дискурсе Гаршина. Но ирония и трагизм в том, что в реальности это оказывается безумием.

Мотив самопожертвования пронизывает всё творчество В.М. Гаршина. Он восходит к архетипу [5] жертвенности, жертвоприношения. Когда для восстановления связи с Богом, гармонии, в благодарность человек приносил в жертву самое дорогое – свидетельство жизни: хлеб, растения, животных. Самый известный библейский сюжет – это приношение в жертву Богочеловека – распятие Иисуса Христа – во искупления грехов человечества.

Лирический герой новелл Гаршина, жертвуя жизнью, пытается избавить мир от зла, искупить грехи человечества.

Библиографический список

1. Заманская В.В. *Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий*. Москва: Флинта: Наука, 2002.
2. Семькина Р.Н. Метафизика инобытия в творчестве Ф.М. Достоевского и Ю.В. Мамлеева. *Ползуновский вестник*. 2005; 3.
3. Гаршин В.М. Письмо № 38 от 31.XII.1881 г. *Избранное*. Сост. И.И. Подольская. Москва: Правда, 1984.
4. Склеинис Г.А. *Типология характеров в романе Ф. М. Достоевского "Братья Карамазовы" и в рассказах В.М. Гаршина 80-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1992.
5. Гаршин В.М. *Избранное*. Сост. И.И. Подольская. Москва: Правда, 1984.
6. Элиаде М. *Избранные сочинения: Миф о вечном возвращении; Образы и символы; Священное и мирское*. Москва: Ладомир, 2000.

References

1. Zamanskaya V.V. *'Ekzistencial'naya tradiciya v russkoj literature XX veka. Dialogi na granicah stoletij*. Moskva: Flinta: Nauka, 2002.
2. Cemykina R.N. Metafizika inobytiya v tvorchestve F.M. Dostoevskogo i Yu.V. Mamleeva. *Polzunovskij vestnik*. 2005; 3.
3. Garshin V.M. Pis'mo № 38 ot 31.XII.1881 g. *Izbrannoe*. Sost. I.I. Podol'skaya. Moskva: Pravda, 1984.
4. Sklejnis G.A. *Tipologiya harakterov v romane F. M. Dostoevskogo "Brat'ya Karamazovy" i v rasskazah V.M. Garshina 80-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1992.
5. Garshin V.M. *Izbrannoe*. Sost. I.I. Podol'skaya. Moskva: Pravda, 1984.
6. Eliade M. *Izbrannye sochineniya: Mif o vechnom vozvrashchenii; Obrazy i simvol; Svyaschennoe i mirskoe*. Moskva: Ladomir, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.05.18

УДК 81.443

Khairullina R.Kh., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rajhan@mail.ru

Rakhimova E.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rahimova-ef@mail.ru

Saghitova A.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technological University (Ufa, Russia), E-mail: raf-82@mail.ru

LINGUOCOGNITIVE BASICS OF LINGUISTIC MODELLING. The article deals with a concept of language modeling as a way of structuring knowledge and ideas about the world, on the one hand, and reflecting the structure of the language as a structural and systemic formation, on the other. The study of language modeling is based on a set of general scientific and linguistic methods and methods for analyzing empirical material, among which an important place is occupied by methods of linguocognitive and linguocultural analysis of linguistic units. This is due to the synthesis of a universal and nationally specific in the processes of language modeling, reflecting the mental processes of native speakers. Particular attention is paid to the description of the linguistic cognitive mechanism of language modeling at different levels of the language system, and in particular to the material of phraseological models.

Key words: model, modeling, language model of the world, linguocognitive base, linguistic personality.

Р.Х. Хайруллина, д-р. филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, E-mail: rajhan@mail.ru

Э.Ф. Рахимова, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, E-mail: rahimova-ef@mail.ru

А.Ф. Сагитова, канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, E-mail: raf-82@mail.ru

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие языкового моделирования как способа структурирования знаний и представлений о мире, с одной стороны, и отражения строения языка как структурно-системного образования, с другой. Исследование языкового моделирования базируется на комплексе общенаучных и лингвистических методов и приёмов анализа эмпирического

материала, среди которых важное место занимают приёмы лингвокогнитивного и лингвокультурологического анализа языковых единиц. Это обусловлено синтезом универсального и национально специфического в процессах языкового моделирования, отражающего ментальные процессы носителей национальных языков. Особое внимание в статье уделяется описанию лингвокогнитивного механизма языкового моделирования на разных уровнях языковой системы, и в частности на материале фразеологических моделей. Описываются семантические модели во фразеологии, их онтологические и лингвистические основы.

Ключевые слова: модель, моделирование, языковая модель мира, лингвокогнитивная база, языковая личность.

Важными свойствами современной лингвистики, по мнению учёных, являются её экспансионность и в известной степени экспансионизм, что усиливает роль использования междисциплинарных подходов и методов в научном исследовании (Кубрякова 1994, Воркачев 2001, Попова 2002 и др.).

Антропоцентрическая лингвистика, поставившая во главу угла «язык человека» и «человека в языке», исследование когнитивных процессов познания мира и их языкового выражения, по словам А.Е. Кибрика, в последние десятилетия перешла от «что-лингвистики» к «как-лингвистике» и теперь создаёт «почему-лингвистику» [1 с. 25], что делает актуальной проблему «объяснительного» моделирования языка с использованием данных целого ряда смежных (и не только гуманитарных) дисциплин.

Несмотря на то, что метод моделирования и понятие лингвистической модели зародились ещё в рамках структурной лингвистики в XIX веке, а в научный оборот были введены в 60–70-е годы с развитием математической лингвистики, в настоящее время использование метода моделирования становится достаточно актуальным. Формируется новая научная парадигма – модельная лингвистика. «...Современная лингвистика всё более активно обращается к методу моделирования», – отмечает К.И. Белоусов, что подтверждается появлением в последние десятилетия большого количества научных исследований, использующих метод моделирования [2, с. 94].

Главным назначением моделирования языка и отражения в нём способов описания и интерпретации внеязыковой действительности является не только конструирование модели как средства отображения в языке фактов, явлений, категорий и других феноменов объективной действительности, но и получение новых знаний о моделируемом объекте. Изучение процессов моделирования языка имеет также большое прикладное значение. Универсальная природа языковой модели как абстрактного понятия становится базовой для изучения языков, для усвоения неродных (иностранных) языков в процессе межкультурной коммуникации. Именно эта модель позволяет «увидеть» объективный мир сквозь призму иной, нежели своя, культуры.

Понятие модели является универсальным научным понятием, и любая модель (в том числе и в лингвистике) обладает следующими свойствами: конечность, упрощённость, приближённость, адекватность оригиналу, наглядность, доступность, информативность, полнота, устойчивость, замкнутость. Языковые модели не являются исключением и также характеризуются данными признаками.

Целью лингвистического моделирования является построение языковой модели, её исследование и использование. Под моделью в науке понимается идеальный конструкт, позволяющий получить новые знания об оригинальном объекте. Данный термин в лингвистике имеет два значения: 1. «Искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощённом виде) поведение какого-либо другого (настоящего) устройства (оригинала) в лингвистических целях»; 2. «Образец, служащий стандартом (эталоном) для массового воспроизведения, то же, что тип, схема, парадигма, структура и т. п.» [3, с. 304–305].

Наиболее значимой для описания когнитивно-оценочных процессов посредством языка и целостной моделью языка в лингвистике по праву считается языковая модель мира, которая, по выражению М.Хайдеггера, становится для носителя языка «домом бытия» (Хайдеггер, 1986). В лингвистической науке параллельно используются два термина для обозначения языкового отражения мира – модель мира и картина мира. Несмотря на их концептуальную близость, разные учёные предпочитают использовать один из терминов для моделирования определённого фрагмента языка. Так, В.М. Мокиенко считает, что для систематизации знаний и представлений посредством фразеологизмов (в широком смысле) более целесообразным является термин

«картина мира», который точно передаёт образную специфику этих языковых единиц (Мокиенко 1982, 1986). В связи с этим формируются «фразеологическая картина мира», «паремиологическая картина мира». Термин «модель мира» используется учёными для исследования концептуальных основ языкового мировидения народа (Цивьян 1990, Резанова 2002, Шафиков 2012 и др.). Как справедливо отмечает А.И. Николаев, «одним из парадоксов языка является то, что он предлагает нам модель мира, которую носитель языка считает миром самим по себе» [4, с. 59]. В связи с этим лингвистическое моделирование становится актуальным и в контрастивном языкознании.

Общие и частные модели в родственных и неродственных языках дают возможность выявить универсальные (типологические) и этнически специфические свойства вербализации в системе национального мировидения и осмысления внеязыковой реальности. В лингвистической науке сегодня большое количество исследований, посвящённых описанию как целостной модели мира в языке, так и её фрагментов на материале разных языков. Более частные модели отражают строение языка как структурно-системного образования и используются для описания фонетической системы языка, словообразовательных процессов, семантических моделей в лексике и фразеологии, при описании и построении парадигм словоизменения в морфологии, схем синтаксических единиц. Причём, структура модели подвержена влиянию и экстралингвистических факторов – национальной культуры народа, его социокультурных ценностей, менталитета и др. Можно утверждать, что формирование, например, семантического пространства языка испытывает сильное влияние экстралингвистических факторов – географии проживания народа, носителя языка, его культуры, традиции и обычаев, менталитета. Это находит яркое выражение в развитии семантического моделирования в структуре лексического значения многозначных слов разных тематических групп, например, зоонимов, флоризмов, наименований лица, предметов быта и т.д. «Образное представление действительности национально окрашено, т.е. различается в зависимости от принадлежности языковой личности к той или иной культуре», – пишет В.Н. Денисенко, рассуждая о специфике моделирования языковой картины мира [5, с. 10].

Классическим примером иллюстрации особенностей национального мировидения и миропонимания стало развитие образно-переносных значений у зоонимов. Формирование таких значений у наименований животных и птиц обусловлено распространением их в фауне территории проживания народа, с одной стороны, и лингвокультурными традициями их восприятия – с другой. Так, у слов *tiger/muap* и *rabbit/kpoluk* в английском языке развиваются переносные значения, а в русском языке – нет, в русской лингвокультуре образ свиньи наделяется свойствами неблагоприятности и нечистоплотности, а во вьетнамской лингвокультуре – свойством глупости.

При исследовании фонетической системы языка моделирование даёт возможность охарактеризовать функциональные параметры, например, звучащей речи. Создание интонационных конструкций, моделей звукового состава русского слова имеет большое значение для овладения русским языком, особенно для инофонов. В словообразовании модели являются образцом для образования новых слов как способа пополнения лексической системы языка, в синтаксисе модель (схема) предложения выступает образцом для образования новых предложений, для описания и изучения структурных схем предложения в языке. Можно отметить, что при определённой упрощённости самой модели языковой единицы или явления, она лежит в основе неисчислимого многообразия конкретных языковых единиц. Так, схема простого двусоставного предложения может быть реализована на примере огромного количества простых предложений. Так же, как необъятен объективный мир и его эволюционное развитие, так и необъятны языковые единицы, воплощающие эту модель в реальности.

Модель языкового знака, единицы – это своеобразный результат когнитивных процессов человека, познающего язык и посредством него – объективную действительность. «Онтологической природой языка можно объяснить многие явления и законы, формирующие его структуру и содержание, ибо связи триады “мир вещей – мышление – язык” неразрывны» [6, с. 35].

Лингвокогнитивный механизм моделирования как фрагмента языка, так и целостной языковой модели мира предполагает конструирование моделей разных типов – конкретной жизненной ситуации (стереотипа), выделение в этом фрагменте типичных характеристик, присущих целому ряду аналогичных объектов. Другими словами, происходит формирование алгоритма осмысления внеязыковой действительности и процесса её вербализации на ментальном уровне. Сама модель в таком случае представляет собой «зашифрованный опыт познания», который у разных народов ассоциируется с разными ситуациями и объектами в своей культурной среде. Еще В. Вунд, характеризуя психолингвистические основы познания мира народами, писал, что действительность «загадана» в языке, и в результате её декодирования носитель языка получает определённые знания о ней (Вунд, 1913).

Важно отметить, что типы моделей в языке не являются статичными, их перечень меняется в разные периоды развития общества и языка. Особенно это заметно на лексико-фразеологическом и словообразовательном уровнях. Одни модели устаревают, другие формируются в процессе внутриязыкового развития или под влиянием экстралингвистических факторов. Например, в результате межъязыкового взаимодействия русского языка с английским в русском языке стала частотной словообразовательная модель с аффиксом –ИНГ (нейминг, консалтинг, лизинг, ребрендинг и т.д.). С другой стороны, изменяется продуктивность отдельных аффиксов: например, суффикс –ОТ(а) стал более продуктивным в просторечии и жаргонной лексике (милота, школата, борзота).

Лингвокогнитивный механизм моделирования можно продемонстрировать на материале разных языковых уровней, однако наиболее яркое выражение он получает во фразеологической системе языка как системе национального миропонимания и конкретно на примере семантических универсальных моделей, получивших национально своеобразное языковое воплощение.

Как известно, во фразеологии (в широком понимании её лингвистической природы) получает закрепление коллективный жизненный опыт народа, получивший осмысление сквозь призму национальной культуры и национального менталитета. Несмотря на универсальность самого объективного мира и ментальных процессов при его восприятии, вербализация такого опыта происходит через актуализацию реалий, явлений, событий и др., имеющих значение именно для той или иной конкретной лингвокультурной общности. В результате на основе универсальной логико-семиотической формулы в каждом национальном языке формируются эквивалентные по семантике, но разные по образным основаниям и лексическому составу фразеологические и паремиологические единицы. Ср. *Ездить в Тулу со своим самоваром*, англ. *Возить уголь в Ньюкасл*, нем. *Лить воду в Рейн*, арабск. *Выпускать крокодилов в Нил*, тат. *Возить в лес дрова*, турецк. *Возить абрикосы в Малатья* и др. Значение у всех этих фразеологизмов одинаковое – «возить или носить что-либо туда, чего этого в избытке» [7, с. 125]. Одинаковый опыт познания реализуется в разных языках через национальные объекты и реалии: Ньюкасл – центр угольной промышленности в Великобритании, Малатья – город в Турции, славящийся абрикосовыми садами, Нил и Рейн – крупнейшие реки в Европе и Африке, Тула – старинный русский город, который известен самоварами, оружейниками и печатными тульскими пряниками.

Следовательно, в основе эквивалентных устойчивых оборотов в разных языках лежат универсальные семантические модели, раскрывающие алгоритм осмысления какого-либо объекта мира и вывод, сделанный в результате его интерпретации, который становится актуальным значением устойчивой единицы. Особенно яркое выражение это находит в паремиологии, в силу их значимости в закреплении многовекового опыта познания народа. Для обозначения этих универсальных семиотических формул учёные используют разные термины: эти модели назы-

ваются «пословичным типом» (Э.Я. Кокаре), «одномоделными паремиями» (Г.Л. Пермяков), «логическим вариантом» (М.А. Черкасский), «смысловым конденсатом» (Е.И. Селиверстова) и т.д. Разнообразие терминологии, однако, не меняет лингвокогнитивную сущность пословиц – выражать какое-либо суждение, закрепившее коллективный опыт жизни народа. Наиболее общим и, как нам кажется, универсальным термином можно считать термин «семантическая модель» [8, с. 2017].

У каждого устойчивого оборота можно смоделировать такую семантическую модель, которая раскрывает процесс осмысления какой-либо ситуации или предмета и вывод, выступающий в дальнейшем актуальным значением идиомы или пословицы. Например, осмысление ситуации, когда действие совершается с помощью устройства, предмета или приспособления, не предназначенного для выполнения этого действия, приводит носителя языка к выводу: «с ним можно совершать только бесполезную или нерезультативную работу». *Носить воду решетом* – «выполнять тщетную работу» [7, с. 330].

Причём, выделение семантических моделей возможно как внутри одного языка, так и на материале разных языков. Например, семантическая модель «знает один, узнают многие» лежит в основе русских пословиц: *Знает наседка, узнаёт и соседка; Свинья борову, а боров – всему городу. По секрету всему свету*. Семантическая модель «Если все будут начальниками, кто будет выполнять простую работу?» лежит в основе пословиц в разных языках: *нин түрә лә мин түрә, атка бесән кем бирә* (букв. ты предводитель, я предводитель, а кто сено лошади даст) (башк.), *O hacı, buhacı, kimolacakboyacı?* (букв. тот господин, этот господин, а забор кто будет красить) (турецк.), *Tu esi keptuvėje, aš raniukas, bet kas nešysiu kuprinę?* (букв. Ты пан, я пани, а кто котомку понесет) (литовск.).

Контрастивный анализ фразеологизмов также позволяет выявить универсальную логико-смысловую модель, или «логико-семиотическую формулу» (Солодуб, 1988), которая наполняется в разных языках конкретным языковым материалом. В исследовании межъязыковых фразеологических параллелей на материале пятнадцати европейских языков Ю.П. Солодуб пришёл к выводу об универсальной смысловой основе таких параллелей (эквивалентов) в силу универсальной природы самого объективного мира и человеческого мышления. В нашем сопоставительном исследовании на материале русской и башкирской фразеологии нами было выделено более двадцати семантических моделей, которые в языках сравнения были вербализованы в призме национальной системы миропонимания и национального менталитета. Назовём лишь некоторые из них.

1) «Когда какой-либо предмет (животное) произведет действие, которое он не может совершить никогда» – никогда:

Когда рак на горе свистнет – Дәйә койрого ергә тейгәс (букв. – когда хвост верблюда коснется земли); *Кояш кире яктан сыккас* (букв. когда солнце взойдет с обратной стороны);

2) «Дать что-либо большее взамен чего-л. меньшего по размеру или ценности» – произвести неравноценный (не в пользу деятеля) обмен:

Менять кукушку на ястреба – Каз биреп өйрәк алыу (букв. давая гуся, брать утку);

3) «Что-либо маленькое по размеру представлять, делать искусственно большим» – преувеличивать:

Делать из мухи слона – Теймәне дейләй итеү (букв. то, что с пуговицу, представлять размером с верблюда); *Сүптән сүмәлә яһау* (букв. делать соринку копной);

4) «Плавать, находиться в продуктах питания, выступающих символами материального благополучия народа» – жить в достатке, богатстве, безбедно:

Как сыр в масле кататься – Бал да май эсендә йәзәү (букв. плавать в масле и мёде);

5) «Превратить в нечто мягкое, бесформенное» – уничтожить, разгромить:

Разбить в пух и прах – Камыр яһау (букв. сделать тестом);

6) «Не имеющий самых необходимых для хозяйства вещей, атрибутов» – бедный, нищий:

Ни кола ни двора – Мал мөгәзәнә элерлек нәмә юк (букв. нечего даже на рог скотины повесить);

7) «Нельзя получить от кого-л. даже не нужных ему или не принадлежащих ему (имеющихся в большом количестве) предметов» – скупой: *Зимой снега не выпросишь* – Сүп тө һорап алып булмай (букв. – и соринку не выпросишь);

8) «Быть соединённым с помощью специального приспособления или определённым способом» – о людях, которые тесно связаны друг с другом каким-либо делом, обычно предосудительным:

Одной веревочкой повязаны – Бер епкә тезелгәндәр (букв. нанизаны на одну нитку);

9) «Спрятать что-либо в рот, наполнить рот чем-либо» – молчать:

Как воды в рот набрал – Ауызға һыу уртлау (букв. набрать в рот воды);

10) «Производить действия с предметом, который ещё не появился, не достался кому-л.» – распределять прибыль ещё от неисправленного предприятия, дела:

Делить шкуру неубитого медведя – Туымаған колондон билен һындырыу (букв. сломать поясницу ещё неродившемуся жеребёнку);

11) «Не производить самого лёгкого, не требующего особых усилий действия» – совершенно ничего не делать для достижения каких-либо целей:

Палец о палец не ударить – Аркыры ятканды буй алып булмау (букв. даже не положить лежащее поперёк вдоль); Ҡыл да кыбырлатмау (букв. и струной не бречать);

12) «Прятать в одежде предмет, посредством которого можно нанести удар кому-либо» – тайно угрожать кому-либо:

Держать камень за пазухой – Кеҫәлә йозрок йөрәтөү (букв. носить кулак в кармане);

13) «Предмет, в котором исчезла потребность для кого-либо или где-либо» – о чём-то ненужном, опоздавшем помочь кому-либо чему-либо:

Как мертвому припарки – Туйзан һуң– дәмбәргә (букв. после свадьбы шум-гам);

14) «Лишать организм жизненно важной жидкости» – мучить, притеснять кого-то: *Пить/сосать кровь* – Елеген һыуырыу (букв. сосать костный мозг);

15) «Подвергнуть кого-либо воздействию высокой температуры» – сильно отругать кого-либо:

Задать баню – Ҡызған табаға баҫтырыу (букв. поставить на раскалённую сковородку);

16) «Во времена существования каких-либо вымышленных персонажей или исторических лиц» – давно: При царе Горохе – Нух заманында (букв. во времена Ноя).

Как видно из примеров, вербализация универсальной семантической модели происходит через описание привычных для русских или башкир реалий и жизненных ситуаций: у башкир бытовал обычай выделять свою скотину, привязав кусок ткани на рог; типичные хозяйственные постройки у русского народа баня, типичные компоненты-зоонимы для русских – рак, для башкир – верблюд и т.д.

Следовательно, лингвокогнитивный механизм семантического моделирования отражает не только осмысление предмета

или ситуации объективного мира, но и может раскрывать онтологические характеристики реалий мира и лингвокультурные традиции народа в процессе декодирования опыта познания и дальнейшей его вербализации.

Во фразеологии разных языков частотными являются отдельные семантические модели, поскольку они отражают общие ментальные процессы в познании мира. Так, в русском языке одной из важнейших семантических оппозиций в системе миропонимания народа является семантическая оппозиция противопоставления реалий мира для характеристики исключения объекта из ряда однородных объектов и его несоответствия по какому-либо признаку или функции. Например: *Ни рыба ни мясо; Ни Богу свечка ни чёрту кочерга; Ни себе ни людям; Ни пуха ни пера; Ни тпру ни ну; Ни два ни полтора; Ни в городе Богдан ни в селе Селифан, Ни кола ни двора*. Как видно из компонентного состава, ряд однородных предметов представляет собой взаимоисключающие понятия или противоположные по своим качествам, содержанию, расположению и т.д. объекты (*мясо-рыба, Бог – чёрт, город – село, сам – другие/люди*), междометия, обозначающие движение или остановку, целые и дробные числительные. Поскольку семантическая оппозиция противопоставления и взаимоисключения является универсальной для структурирования знаний о мире в языке, данная семантическая модель встречается и в других языках: англ. *Nohomeneitherhouse* (букв. ни дома, ни хозяйства), башк. Ни аллага, ни муллаға (букв. ни Аллаху, ни мулле), но языковое её выражение характеризуется особенностями грамматического строя языков.

В последние годы наблюдается процесс формирования новых фразеологических моделей в русском языке, отражающих современные ментальные установки и актуализацию определённых социокультурных ценностей. Например: модель «N такие N»: *Девочки такие девочки*; модель «N, они такие»: *Мамы, они такие и др.*

Большой интерес в перспективе изучения фразеологического моделирования представляет инвентаризация универсальных и этнически специфических фразеологических моделей, отражающих общее и различное в разных языках.

Исследование лингвокогнитивных основ фразеологического моделирования раскрывает не только «схемы», «образцы» создания новых устойчивых оборотов языка, но и позволяет провести инвентаризацию таких моделей, что позволяет выявить алгоритмы ментальных процессов в познании мира народом.

Таким образом, исследование особенностей языкового моделирования в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах позволяет сделать вывод о том, что в процессе языкового развития языковые модели отражают не только онтологические и социокультурные процессы в обществе, но и изменения самих алгоритмов осмысления мира вещей представителями разных лингвокультурных общностей.

Библиографический список

1. Кибрик А.Е. *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: универсальное, типовое и специфичное в языке*. Москва: Издательство МГУ, 1992.
2. Белоусов К.И. Модельная лингвистика и проблемы моделирования языковой реальности. *Вестник ОГУ*. 2010; 11 (117): 97.
3. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Российская энциклопедия, 1998.
4. Николаев А.И. *Основы литературоведения*. Иваново: ЛИСТОС, 2011.
5. Денисенко В.Н. Моделирование системы языка в аспекте языковой личности. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Москва, 2010; 1.
6. Хайруллина Р.Х. *Лингвофилософия: особенности национального языкового сознания*. Уфа: изд. БГПУ, 2012.
7. Федосов И.В., Лапчик А.Н. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: ЮНЕСКО, 2003.
8. Бредис М.А. *Представления о денежных отношениях в пословицах (на материале латышского, литовского, немецкого и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.

References

1. Kibrik A.E. *Ocherki po obschim i prikladnym voprosam yazykoznanija: universal'noe, tipovoe i specifichnoe v yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992.
2. Belousov K.I. Model'naya lingvistika i problemy modelirovaniya yazykovoj real'nosti. *Vestnik OGU*. 2010; 11 (117): 97.
3. *Bol'shoj 'enciklopedičeskij slovar'.* Yazykoznanie. Pod redakciej V.N. Jarcevoj. Moskva: Rossijskaya 'enciklopediya, 1998.
4. Nikolaev A.I. *Osnovy literaturovedeniya*. Ivanovo: LISTOS, 2011.
5. Denisenko V.N. Modelirovanie sistemy yazyka v aspekte yazykovoj lichnosti. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. Moskva, 2010; 1.
6. Hajrullina R.H. *Lingvofilosofiya: osobennosti nacional'nogo yazykovogo soznaniya*. Ufa: izd. BGPU, 2012.
7. Fedosov I.V., Lapickij A.N. *Frazeologičeskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: YUNESKO, 2003.
8. Bredis M.A. *Predstavleniya o denezhnyh otnosheniyah v poslovičah (na materiale latyšshskogo, litovskogo, nemeckogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologičeskikh nauk. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.05.18

УДК 82-3.820

Khidirova E.S., Cand. Of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. Cadasy RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: elmira69@list.ru

THE ORIGINALITY OF THE ARTISTIC WORLD OF A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY (A CASE STUDY OF THE STORY “AMMALAT-BEK). The article highlights the perception of A.A. Bestuzhev of another culture and mentality. The author creatively and “comprehensively” reproduces another reality, defining the role of a person in it, and thereby creates new literature within the “space”. The writer raises and solves the problem of national colors: recreates the national specifics of life. In addition, he is trying to portray the mental character of characters, their worldview and mind. Elements of folk aesthetics help to reveal the nature of the characters in the story “Ammalat-bek”. The means of artistic expression, which the writer uses, have a particular style of his work. All what Bestuzhev sees at Dagestan is shown through a concept of romanticism.

Key words: originality, poetics, perception, romantic aesthetics, images the Caucasus.

Э.С. Хидирова, канд. филол. наук, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: elmira69@list.ru

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «АММАЛАТ-БЕК»)

В статье говорится о восприятии А.А. Бестужевым «иной» культуры, менталитета. Автор творчески, «комплексно» воспроизводит иноязычную реальность, определяя в ней роль человека, и тем самым формирует литературу с новым «пространством». Писатель ставит и решает проблему национального колорита: воссоздаёт национальную специфику жизни горцев. Кроме этого он пытается изобразить психический склад героев, их мировоззрение, склад ума. Элементы фольклорной эстетики помогают глубже раскрыть характер персонажей повести «Аммалат-бек». Средства художественной выразительности, к которым прибегает писатель, придают особый стиль его произведению. Всё, что наблюдает Бестужев на Кавказе, Дагестане преподносится в соответствии с авторским замыслом и через призму романтизма.

Ключевые слова: своеобразие, поэтика, восприятие, романтическая эстетика, образ Кавказа.

Во все времена человек пытался познать мир, расширить кругозор, при этом вольно или невольно сравнивая и сопоставляя с жизнью ему знакомой. Необычная, многоликая культура Кавказа, Дагестана вызвала интерес, приковывала внимание как русских путешественников, писателей, учёных, так и зарубежных. Об этом свидетельствуют, например, работы: Е.И. Козубского «Опыт библиографии Дагестанской области» [1], М.А. Полиевктова «Европейские путешественники XIII–XVIII вв. по Кавказу» [2], Е.В. Сказина «Литература о Дагестане на западноевропейских языках» [3], Юсуфова Р.Ф. «Русский романтизм начала XIX века и национальные культуры» [4], Г.Г. Гамзатова «Кавказ и Дагестан в контексте русско-французских историко-культурных связей (XIX – начало XX вв.)» [5], В.Г. Гаджиева «Дагестан в известиях русских и западноевропейских авторов XIII – XVIII вв.» [6], З.Г. Казбековой «Дагестан в европейской литературе» [7] и др.

В своё время существовала нашумевшая теория эссенциалистов, которые в своём «учении» проповедовали мысль о невозможности обрисовки, истолкования культуры отдельных народов «атрибутикой» других культур из-за её «единичности». Думается, даже самая уникальная культура «вбирает» в себя элементы, схожие с чертами описываемых культур (такое явление как контаминация имеет место на всех уровнях жизненного пространства). Особняком стоит книга Э.В. Саида «Ориентализм. Западные концепции Востока», появившиеся в 70-х годах XX века, вызвали резонанс в определённых западноевропейских кругах. Автор, рассуждая о предвзятости, субъективизме в восприятии «восточных культур», «развенчивает» теорию превосходства, теорию европейского «этноцентризма» [8].

Уникальным примером «оживления» русского (человека иной ментальности) в традиции Кавказа, в частности Дагестана, явился писатель-декабрист А.А. Бестужев-Марлинский (1797–1837). С его приходом в русской литературе меняется ориентация в восприятии Кавказа. В конце XVIII – начале XIX вв. «завоевательная эйфория» заполнила умы не только летописцев, историков, географов, но и писателей. Пример тому – произведения с великодержавной тематикой и шовинистической направленностью. Бестужев-Марлинский – один из первых, кто по-иному воспринимает дагестанцев и всё то, чем они живут. Он первый замечает «иную культуру» и её важный определяющий фактор – народно-поэтическое искусство. В его восприятии образа Дагестана «внеаходимость» (М. Бахтин) сменяется «внутриаходимость». Не поверхностно, отстранённо-созерцательно, а глубоко прочувствованно преподносится дагестанский народ: до него никогда не была столь высока степень проникнутости, близости описываемого образа Кавказа, Дагестана. Произведения дают представление о восприятии

новой для писателя-декабриста среды, куда он «брошен» был волею судьбы.

Произведения А. Бестужева-Марлинского, написанные в Дагестане (1830-1834), имеют принципиально важное значение для его творчества, ими писатель завершает свой творческий путь, а, следовательно, и свою идейно-художественную эволюцию. В них отразились существенные особенности художественного метода Бестужева-Марлинского, которые обусловлены общей эволюцией русского романтизма.

Наблюдения писателя над бытом и нравами горцев составили фактическую основу его повестей. «Реальный» материал осмысливался писателем в соответствии с его целями и задачами, авторским замыслом, с романтической эстетикой, которая была сутью его художественного видения мира и человека.

«Открытость» Бестужева-Марлинского, его желание познать иной культурный мир, людей иного менталитета в сочетании с романтическими взглядами во многом обусловило отношение к Дагестану, к народу. Его «открытость» проявлялась в желании познать чужую культуру через язык и народно-поэтические творения. Бестужев-Марлинский не только воссоздаёт национальную специфику жизни и быта жителей гор, но и делает первый шаг к изображению психического склада и мировоззрения дагестанского народа. В его произведениях устная поэзия является своеобразным «приёмом» раскрытия национального характера, что позже найдет блестящее продолжение в творчестве М.Ю. Лермонтова.

Общаясь с жителями, писатель слышит местное горское предание о драматической истории, которая разыгралась в Дагестане в 1823 году. Эта же история изложена в воспоминаниях бывшего ординарца А.П. Ермолова, Николая Цылова, который был свидетелем и очевидцем происшествя [9].

Исследователи В. Базанов [10], Н. Маслин [11] видят в повести «Аммалат-бек» (1832) лишь романтическую историю любви с её трагической развязкой. Однако в ней явно слышится и «торжественная поэзия борьбы». Художественное содержание повести многокомпонентно: произведение глубокомысленно и в него вложено гораздо больше того, что при первом чтении можно уловить. Образ Амалата «озарен» идеей свободы и героизма (именно это импонирует автору и соответствует романтическим устремлениям). «Тема протеста – эта центральная философская проблема мировоззрения декабристов – становится ведущей в повести Бестужева, воплощаясь в образах мечты, мира героического и смелого» [4, с. 368], – отмечает Р.Ф. Юсуфов.

Бесспорно, герои повести «Аммалат-бек» и основа сюжета историчны, но руководствовался Бестужев-Марлинский легендой, бытовавшей в то время в Дагестане. Одно не противоречит другому, так как в основе всякой легенды как фольклорного

жанра лежат подлинные события. Легенда составляет основу повести и играет сюжетобразующую роль, но писатель не слепо копировал фольклор. Он его по-своему дополнил, осмыслил, и в результате получилась оригинальная романтическая повесть. В «Аммалат-беке» широко представлен фольклорно-этнографический материал. Эти художественно-этнографические этюды о быте дагестанцев органически входят в повествование. Национально-исторический колорит «слит» с характерами героев. Характер Аммалат-бека в первых четырёх главах повести показан в национальном окружении: отчетливо видна сознательная авторская установка на изображение обычаев, нравов, религиозных суеверий кавказских народов. Первая глава является своего рода экспозицией, которая подготавливает читателя к восприятию дальнейших событий: она фиксирует самые яркие проявления бытового уклада жизни горцев. В последующих главах автор уже отходит от внешнего описания и стремится проникнуть в психологию народа.

Связь героя с окружающей действительностью («мотивированная связь человека с миром») изображается в повести романтически, ибо не только представления о герое, но и представления о действительности – идеально-романтические.

По сравнению с фольклорным источником, Бестужев-Марлинский значительно драматизировал и усложнил сюжет повести, дополнил новым фабульным материалом, ввёл новые интриги. В авторском восприятии происходит смещение ключевых акцентов: так, по народному преданию, Аммалат-бек руководствуется во всех своих действиях честолюбием и корыстью, а в произведении его поступки подчинены любви (автор многократно романтически-возвышенно повествует о всепоглощающей страсти героя к Селтанете).

Образ Аммалат-бека – один из наиболее ярких национально очерченных образов кавказцев в творчестве Бестужева-Марлинского. Гордость, смелость, решительность, ловкость, страстность и порывистость – этими чертами не исчерпывается характеристика героя-горца. Он сложен и противоречив, неровен и непостоянен в своих мыслях и чувствах. Сильный и решительный, он не может спокойно и твёрдо принять решение. Смелый и благородный, он способен предательски убить преданного ему Верховского. Автор показывает не только внутреннюю трагедию Аммалата, ценившего дружбу и лишившего себя друга, страстно и бескорыстно любившего, но оказавшегося отвергнутым любимой девушкой. Он пытается выявить причины этой трагедии, которые заключались в какой-то степени в патриархальности обычаев горцев, а вернее, «трагедия Аммалата остаётся у Бестужева трагедией взрыва страсти, возврата естественности...» [12, с. 32].

Организация сюжетного повествования, использование народной легенды в повести «Аммалат-бек» подчиняется авторскому замыслу, идейной направленности произведения. Поскольку центральной в повести является проблема характера романтического героя, который во многом определяется национально-исторической средой и даётся в эволюции, Бестужев-Марлинский включает обширный материал, связанный с изображением той национальной среды, представителем которой выступает герой. Кроме того, сюжет обогащается дополнительными сведениями, связанными с воспитанием Аммалат-бека Верховским, с духовным ростом героя. Отсылая Николаю Полевому первые пять глав повести, автор сделал к рукописи следующую приписку: «За сим последую по крайней мере пять глав ещё. Завязка, можно сказать, только отсюда начинается». Следовательно, для автора завязка сюжета повести была связана с началом дружбы Аммалат-бека с полковником Верховским, с началом его образования и воспитания. С этого момента начинается собственно развитие действия: мы узнаем из писем Верховского, из дневника самого Аммалата о тех изменениях, которые происходят в его сознании, в его душе под влиянием воспитания.

Очень часто национальный склад характера героя подчёркивается в речи от автора (образ автора незримо присутствует в произведении). «Надо быть татаринном, который считает за грех и

обиду сказать слово чужой женщине, который ничего женского не видит, кроме покрывала и бровей, чтобы вообразить, как глубоко возмущён был пылкий бек взором и словом прелестной девушки, столь близко и столь нежно на него брошенным» [13, с. 448]. Или вот другой пример, в котором национальный быт, нравы, жизненный уклад горцев передаётся в авторском восприятии. «*Не в азиатском нраве, ещё менее в азиатском обычае, прощаться с женщинами, отправляясь даже надолго, навсегда... По старинному аварскому обыкновению (курсив наш – Э.Х.), ловцы должны были поклясться на куране, что не выдадут друг друга ни в битве со зверем, ни в преследовании; не покинут раненого, если судьба допустит, что зверь сломает его; будут защищать друг друга, лягут рядом, не щадя жизни...*» [13, с. 452]. Как типичный дагестанец ведёт себя и Аммалат-бек, когда расстается с Селтанетой, не попрощавшись. Этого требует обычай.

Убеждённый в том, что «песня и сказка – душа народа», писатель обращается к устному народному творчеству, включает в художественную ткань повествования песни горцев. Так, описывая последний бой русских с кабардинцами, Марлинский вводит в текст повести горскую песню. Эту песню автор вложил в уста обречённых на смерть горцев. Восхищаясь храбростью горцев, он пишет: «Ядра с противоположного берега иногда ложились в круг бесстрашных горцев; порой разрывало между них гранату, осыпая их землей и осколками, но они не смущались, не прятались и, по обычаю, запели грозно-унылым голосом смертные песни, отвечая по очереди куплетом на куплет» [13, с. 469]. Бестужев-Марлинский так и назвал их – «смертные песни». Заметьте, что хоровое многоголосное исполнение со своеобразным чередованием хоров и полухоров – типичная северокавказская традиция, особенно характерная для кабардинского песенного искусства. В предсмертных песнях слышится прославление мужества и боевого духа. После их исполнения у Марлинского читаем: «Поражены каким-то невольным благоговением, егеря и казаки, безмолвно внимали страшным звукам их песен...». Думается, выражение содержит восприятие самого автора так называемых «смертных песен». «Благоговение», страх охватил казаков от услышанного воинственного клича, поэтому внимали «безмолвно». На первый взгляд, включение эпитетов «невольным благоговением» и «страшным звукам... песен» антиномично. Функция этого «антиномичного ряда» прозрачна – усиление воздействия на читателя. Бестужев-Марлинский не только верно понял содержание «смертных песен», сумел передать их боевой дух, но и адекватно услышанному воспринял эти песни. Включение в повествование горских народных песен, конечно же, помогло автору воссоздать исторические реалии, жизнь горцев и решить тем самым важную для романтиков проблему национального колорита. И не только. Функциональная нагрузка горских песен определяется основной идейной установкой произведения – создание национального характера. Так называемые «смертные песни» дорисовывают характер горца. Они ещё ярче подчёркивают бесстрашие и героизм Аммалата и его соратников, их готовность умереть за свободу. Эти песни входят в сюжет повести совершенно органично: служат усилению в произведении «местного колорита» и имеют прямое отношение к содержанию повести. Так, в IV главе приводятся две горские песни. Дальнейшая трагическая судьба Аммалат-бека как бы представляет собой драматическую реализацию «смертных песен». Образ главного героя разработан в полном соответствии с ними. Как замечено, песни дагестанских горцев занимают в художественной структуре повести одно из стержневых мест.

Выраженный интерес к жизни Кавказа, Дагестана эволюционировал на протяжении всего XIX века. Литературному процессу данного периода свойственно нарастание тенденции достоверности в описании быта, нравов народов. Осваивая новые темы, «открывая» совершенно новые культурные миры, прозаики, поэты, драматурги иллюстрируют национальными «красками» свои творения, расширяя тем самым «границы» художественного мира каждого произведения.

Библиографический список

1. Козубский Е.И. *Опыт библиографии Дагестанской области*. Темир-хан-Шура, 1895; V.
2. Полиевктов М.А. *Европейские путешественники XIII – XVIII вв. по Кавказу*. Тифлис, 1935.
3. Сказин Е.В. *Литература о Дагестане на западноевропейских языках*. Махачкала, 1964.
4. Юсуфов Р.Ф. *Русский романтизм начала XIX века и национальные культуры*. Москва, 1970.
5. Гамзатов Г.Г. *Кавказ и Дагестан в контексте русско-французских историко-литературных связей (XIX – начало XX вв.)*. Избранное. Махачкала, 2011: 831 – 864.
6. Гаджиев В.Г. *Дагестан в известиях русских и западноевропейских авторов XIII – XVIII вв.* Махачкала, 1992.
7. Казбекова З.Г. *Дагестан в европейской литературе*. Махачкала, 1994.

8. Саид Э.В. *Ориентализм. Западные концепции Востока*. Изд. 2 испр. и доп. Санкт-Петербург, 2006.
9. История Амалат-бека известна в разных версиях: Дубровин Н. История войны и владычества русских на Кавказе. Санкт-Петербург, 1888; VI; по указателю; Утверждение русского владычества на Кавказе. Тифлис, 1904; Т. 3; Ч. 1: 506 – 516; Памятники времён утверждения русского владычества на Кавказе. Тифлис, 1909; II: 108 – 115.
10. Базанов В. *Очерки декабристской литературы*. Москва, 1953.
11. Маслин Н. О романтизме А. Марлинского. *Вопросы литературы*. 1958; 7.
12. Алексеев М.П. *Этюды о Марлинском*. Иркутск, 1928.
13. Бестужев-Марлинский А.А. *Сочинения*: в 2-х т. Москва, 1958; 2.

References

1. Kozubskij E.I. *Opyt bibliografii Dagestanskoj oblasti*. Temir-han-Shura, 1895; V.
2. Polievktov M.A. *Evropejskie puteshestvenniki XIII – XVIII vv. po Kavkazu*. Tiflis, 1935.
3. Skazin E.V. *Literatura na zapadnoevropejskih yazykah*. Mahachkala, 1964.
4. Yusufov R.F. *Russkij romantizm nachala XIX veka i nacional'nye kul'tury*. Moskva, 1970.
5. Gamzatov G.G. *Kavkaz i Dagestan v kontekste russko-francuzskih istoriko-literaturnyh svyazey (XIX – nachalo XX vv.)*. Izbrannoe. Mahachkala, 2011: 831 – 864.
6. Gadzhiev V.G. *Dagestan v izvestiyah russkikh i zapadnoevropejskikh avtorov XIII – XVIII vv.* Mahachkala, 1992.
7. Kazbekova Z.G. *Dagestan v evropejskoj literature*. Mahachkala, 1994.
8. Said E.V. *Orientalizm. Zapadnye koncepcii Vostoka*. Izd. 2 ispr. i dop. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Istoriya Ammalat-beka izvestna v raznyh versiyah: Dubrovin N. Istoriya vojny i vladychestva russkikh na Kavkaze. Sankt-Peterburg, 1888; VI; po ukazatelyu; Utverzhdenie russkogo vladychestva na Kavkaze. Tiflis, 1904; T. 3; Ch. 1: 506 – 516; Pamyatniki vremen utverzhdeniya russkogo vladychestva na Kavkaze. Tiflis, 1909; II: 108 – 115.
10. Bazanov V. *Ocherki dekabristskoj literatury*. Moskva, 1953.
11. Maslin N. O romantizme A. Marlinskogo. *Voprosy literatury*. 1958; 7.
12. Alekseev M.P. *Etyudy o Marlinskom*. Irkutsk, 1928.
13. Bestuzhev-Marlinskij A.A. *Sochineniya*: v 2-h t. Moskva, 1958; 2.

Статья поступила в редакцию 18.05.18

УДК 1751

Shabanova A.M., doctoral postgraduate, Baku Slavic University (Azerbaijan), E-mail: aysel.shabanova.02@gmail.com

REFLECTION OF ENGLISH CULTURE ON COLOR NAMED IDIOMS. As with any language, English has many idioms. Idioms are culturally bound, providing insight into the history, culture and outlook of their users. There is a number of idioms which contain color names in English. Color idioms can convey a unique aspect of culture. Since one color can have many various meanings in different cultures, it makes sense that colors often appear in various language expressions and are used to convey non literal meanings. In Asia orange is a life affirming color, while in the USA it's a color of road hazards, traffic delays and fast food restaurants.

Key words: idiom, color named feature, language picture of the world.

A.M. Шабанова, докторант Бакинского Славянского Университета, Азербайджан, г. Баку, E-mail: aysel.shabanova.02@gmail.com

ОТРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ

Как и в любом языке, в английском насчитывается множество фразеологизмов. В совокупности знаний истории, культуры и мировоззрения их пользователей, фразеологизмы тесно связаны национальным колоритом народа. В английском языке существует множество фразеологизмов с компонентом цветообозначения. Фразеологизмы с компонентом цветообозначения могут передать уникальный аспект культуры. Поскольку один цвет может иметь много разных значений в разных культурах. Напр., в Азии оранжевый считается цветом жизнедеятельности, в то время как в США оранжевым цветом обозначаются предупреждающие знаки на дорогах и знаки ресторанов быстрого питания. Итак, цвета часто появляются в разных выражениях языка и не используются для передачи прямого смысла слов.

Ключевые слова: фразеологизм, компоненты цветообозначения, свойства, языковая картина мира.

Понятие «языковая картина мира», начавшее применяться учеными-философами с начала XX столетия и получившее в последнее десятилетие новое направление, все больше привлекает внимание лингвистов. Говоря о «языковой картине» мира, мы подразумеваем полное и системное отражение объективной реальности при помощи различных языковых средств [1, с. 44]. По мнению ученых-лингвистов «языковая картина мира» находит свое отражение в структурных элементах языка, т. е. в его лексическом и фразеологическом фонде. Целью данного исследования является разбор понятия «языковая картина мира».

Фразеологическая картина мира отражает дух, менталитет того или иного народа и вместе с тем служит образному выражению его исторического опыта, образа жизни. Именно поэтому, «фразеологическая картина» мира включает в себя не только рациональные представления об объективной реальности, а также и эмоциональные данные о ней. Обобщая сказанное выше, фразеологическую картину мира можно охарактеризовать следующим образом: фразеологическая картина мира – есть не что иное, как универсальный способ классификации фразеологизмов с опорой на их экстралингвистические и языковые особенности. Это означает, что все фразеологизмы являются носителями языковых и экстралингвистических признаков языка которому они принадлежат. Таким образом фразеологизмы есть

отражение национального духа, менталитета, культуры, мировоззрения народа – носителя языка. Фразеологизмы в полном смысле слова во все времена опосредованно отражали мысли и чувства людей, социальную систему и идеологию времени. [2, с. 75]. Кроме того, фразеологизмы формировались в соответствии с грамматической структурой, лексическими особенностями и фонетическими законами языка.

Видная представительница современной русской лингвистики Т.З. Черданцева, говоря о значимости фразеологизмов с точки зрения языковой картины мира, отмечает, что «идиоматика каждого языка есть ценное наследие, отражающее мировоззрение, национальную культуру, традиции и обычаи, верования, мечты и историю народа, говорящего на этом языке. Анализируя научную литературу по фразеологии, можно утверждать, что во фразеологической системе каждого языка видное место занимают фразеологизмы, содержащие компонент цветообозначения, т. е. связанные с названиями цвета. Во фразеологии английского языка также встречается большое количество фразеологизмов с компонентом цветообозначения. Фразеологизмы такого рода отражают национальное мышление народа. Национальное мышление – мировоззрение, объединяющее в рамках категорий и форм родного языка интеллектуальные, духовные, волевые качества народа и формы, способы проявления этих качеств

в языке. [3, с. 25]. Исследование на лексическом уровне национального менталитета народа, его национальных и духовных особенностей, выдвигает необходимость изучения фразеологизмов английского языка, связанных с названиями цвета и дает возможность исследовать структуру английского языка, а также особенности социально-культурного образа жизни английского народа, его национальное мышление. Это совершенно логично, поскольку каждый народ по-разному относится к цвету и придает каждому цвету самый различный смысл. Этот фактор является также исторической категорией и находит отражение (в той или иной форме) в устойчивых фразеологизмах, формирующихся на протяжении столетий и в определенном смысле характеризующих мировоззрение народа. Так, у многих народов мира в отношении к белому цвету наблюдается определенное сходство – белый цвет представляется символом чистоты, непорочности и невинности. В английском языке есть достаточно фразеологизмов, подтверждающих такое отношение к белому цвету, например: *white hands- чистые, незапятнанные руки; lily-white reputation- безупречная репутация; white knight- спаситель; white hope- радужные надежды, светлые мечты.*

Белый цвет, в языке многих народов отличающийся сходными характеристиками также считается символом власти, величия и величия. Например, эмблемой династии Йорков, правившей в Англии в XIII столетии является именно «White Rose» («Белая роза»), в Лондоне, улица на которой расположены самые значительные государственные учреждения называется White Street (Белая улица), здание, в котором размещается правительство Великобритании называется White Hall (Белый зал), наконец, резиденция Президента США называется White House (Белый Дом). Все указанные примеры являются подтверждением особого отношения к белому цвету в английском языке [4].

Вместе с тем, в английском языке в отдельных случаях встречаются фразеологизмы, в которых белый цвет употребляется в отрицательном смысле. В этих случаях белый цвет является признаком увядания, бесцветности, трусости и др. Например: *to go white- побледнеть; as white as ghost- бледный как привидение; to show white flag- поднять белый флаг, сдаться; white plague- белая чума; white night- бессонная ночь; to bleed white- получить до последней копейки.*

Часто встречающийся в английской фразеологии и являющийся достаточно функциональным черный цвет, считается символом темноты, мрака. Не случайно, люди во время траурных церемоний или похоронных ритуалов надевают одежду именно черного цвета, а в театральных представлениях или фильмах дьявольские силы, образы зла и тьмы также бываю облачены во все черное. Например: *black sheep- ударить лицом в грязь; black out- темнеть в глазах, потерять сознание; black mood- без настроения, унылый, нервный; black market – черный рынок; black leg -аферист, мошенник.*

Вместе с тем в английском языке черный цвет не всегда имеет негативный смысл. В некоторых случаях черный цвет приобретает дополнительные, совершенно новые семантические оттенки и выражает совершенно новые значения. В частности, слово «black» используется для выражения цвета, темноты, а также некоторых положительных состояний, например: *in the black- иметь хорошее материальное состояние; black tie event- официальное мероприятие.*

Фразеологизмы, в которых обозначен красный цвет в английском языке могут иметь самое различное значение, выражать различный смысл. Красный цвет всегда считался символом крови, пламени, любви, солнца, бодрости. Перечисленные значения красного цвета отражаются в фразеологизмах, содержащих слово «красный» – *red blooded- энергичный, кипучий; red hot – пламенный, огненный.*

Красный цвет может обозначать также запрет, опасность, военные события, например; – *red light- сигнал запрета, предупреждение об опасности; to go on red alert- быть готовым к опасности.*

В английском языке красный цвет часто выражает нервозность, гнев, стыдливость, и даже материальные затруднения. Например: *to see red- разгневаться, прийти в бешенство; red as beet- красный от злости; red with anger- покраснеть, побазреть от злости; to be in red- быть в тяжелом материальном положении, быть в долгах; come out of red – избавиться от долгов, расплатиться с долгами.*

Фразеологизмы, в которых упоминается серый цвет в английском языке встречаются относительно редко. Известно, что серый цвет образуется путем соединения черного и белого цве-

та, поэтому серый цвет символизирует нейтральность, печаль, тусклость. Так, словом «серый» определяется пасмурная, хмурая погода, переменчивая и неопределенная. Серый цвет также символизирует мышление и мозг, т.н. «серое вещество», содержащееся в головном мозге. В английском языке большинство фразеологизмов, содержащие слово «серый» также указывают на преклонный возраст. Серый цвет может также выражать помутиение, недовольство, антипатичность. Это подтверждается следующими фразеологизмами: *to turn grey – поседеть; grey water – мутная, непригодная для питья вода; grey market – продажа, сбыт товаров за границей без разрешения производителя; grey matter – ум, рассудок; a grey area – неясный, непонятный вопрос.*

Желтый цвет считается самым ярким, бросающимся в глаза цветом солнечного спектра. Желтый цвет символизирует солнце, позитив, яркость. В тоже время желтый цвет может выражать болезнь, трусость, глупость, эгоизм и некоторые другие отрицательные понятия. Например, если на корабле, приближающемся к берегу поднят желтый флаг, это значит, что экипаж корабля или кто-то из пассажиров болен инфекционной болезнью. Желтый флаг на магистральных путях указывает на несчастный случай или аварию. Английские фразеологизмы, с упоминанием желтого цвета как правило выражают относительно негативный смысл, что является показателем отношения к желтому цвету. Например: *yellow believed- боязливый, пугающийся всего человек; yellow fever- желтая лихорадка (тропическая болезнь); yellow dog contract – обязательство не становиться членом профсоюза, взятое на себя сотрудником; yellow press- желтая пресса.*

В то же время, встречаются также и фразеологизмы, в которых желтый цвет не выражает негативного значения. В таких случаях желтый цвет приобретает дополнительные семантические оттенки и способствуют выражению новых значений. Например: *yellow brick way- дорога, ведущая к успеху.*

Зеленый цвет в английском языке ассоциируется с молодостью, живой природой, новой жизнью, свежестью и новизной. Например: *as green as grass – молодой, зеленый, неопытный; green winter – бесснежная зима; to have rub of the green – добиться успеха (в спортивных соревнованиях); green wound- свежая, незажившая рана; to keep a memory green – запомнить навсегда.*

Зеленый цвет в английском языке также означает разрешение – *to give smb. green light- разрешить дать зеленый свет.*

Следует отметить, что фразеологизмы, образованные при помощи слова «зеленый» не всегда выражают положительный смысл. Зеленый цвет может также символизировать зависть, ревность, болезнь. Фразеологизмы, в которых упоминается зеленый цвет, могут выражать различные физические и психологические свойства человеческой натуры, например, *green with envy- свихнуться от зависти; green-eyed monster – ревность; to turn green- выглядеть поблекшим, чувствовать тошноту; green around the gills – выглядеть больным; to see green in one's eyes – считать кого-то наивным, протачком.*

Кроме того, зеленый цвет в английском языке также символизирует наркотические средства и людей употребляющих наркотики. Например: – *green key, green love, green gasoline, green jelly beans- наркотическое средство; green friend, green boy- человек употребляющий наркотики, наркоман.*

Что касается голубого, синего цвета, то это цвет ясного неба и моря. В английском этнокультуральном сознании голубой цвет символизирует аристократизм, благородное происхождение. Именно по этой причине люди, принадлежащие к старинному аристократическому роду называются «голубая кровь». Вместе с тем, в Англии и США голубой цвет также выражает депрессию, горе, тоску. Например: *blue devils – подавленность, депрессия; to feel blue – плохо чувствовать себя; to be in the blues – потерпеть неудачу; to look blue- выглядеть больным.*

В конце XIX столетия в США зародилась новая музыка, в последствии эти меланхолические мелодии получили название «блюз», также взятое от английского слова «blue» – голубой, синий. В английской культуре понятие «синий», «голубой» может также употребляться и с негативным оттенком. [5]. Например: *blue joke – грубая, неуклюжая шутка; blue movie – фильм с откровенными сценами; scream blue murder – кричать, орать, не справляться с эмоциями; to make the air blue –*

устроить жаркую дискуссию; things look blue – дела идут плохо, плохи дела.

В целом, в английском языке существует большое количество фразеологизмов, в которых голубой, (синий) цвет упоминается в самых разных смыслах и эти фразеологические единицы отличаются многообразием семантических оттенков. Например: **once in blue moon – в редких случаях; out of blue – неожиданно, внезапно; true blue – преданный своей идее; between the devil and deep blue sea – меж двух огней.**

Приведенные примеры подтверждают, что фразеологизмы, в составе которых есть слово «голубой» заметно отличаются друг от друга с точки зрения выражаемого смысла.

Коричневый цвет – цвет земли, древесины. В английской фразеологии существует достаточно большое количество фразеологизмов, в которых фигурирует коричневый цвет. Например: **brown off – нервировать, докучать, надоедать; brown thumb – неумелый земледelec; brown bottle flu – плохо чувствую себя после употребления спиртного, болезнь; brown noser – подхалим; brown bagger – человек, приносящий в офис еду из дома; to do brown – обманывать.**

Розовый цвет в английском языке символизирует здоровье, искреннюю, чистую любовь, мечты и светлые грезы, надежду. Как правило, покупая одежду и украшения для новорожденных девочек, родители отдают предпочтение именно розовому цвету. Щеки здорового человека также бывают розового цвета. Как видно, розовый цвет ассоциируется исключительно с радостными событиями и позитивными понятиями. Значения розового цвета находят отражение во фразеологизмах, в составе которых присутствует слово «розовый». Исключением является выражение «pink slip», обозначающее «освобождение от должности, увольне-

ние». В начале XX столетия в США предприятия в качестве предупреждения о предстоящем увольнении посылали сотрудникам карты розового цвета. Впоследствии это правило было отменено, однако выражение сохранилось во фразеологическом фонде языка. В сущности, основываясь на этимологических исследованиях (труды Петера Либхольда, куратора Музея Национальной истории США при институте Симпсона в Вашингтоне) можно утверждать, что розовый цвет карты вовсе не является выражением какого-либо негативного смысла. Руководители предприятий случайно выбрали для карт уведомления розовый цвет с тем, чтобы не смешивать их с рабочими бумагами. Вот несколько примеров фразеологизмов, связанных с розовым цветом: **in the pink – быть здоровым, быть в хорошем состоянии; to be pickled pink – быть довольным; see pink elephants – в некрепком состоянии видеть что-то нереальное, видеть «розовых слоников»; rose coloured glasses – видеть что-либо через розовые очки.**

Наконец, в английском языке есть группа фразеологизмов, связанных с другими цветами, такими как например золотистый, серебристый, фиолетовый, оранжевый.

Например: **born in the purple – родиться в королевской семье; purple state – в США во время выборов набрать приблизительно одинаковое количество голосов за Республиканскую и Демократическую партии; purple patch – светлый период в жизни, белая полоса; go gathering orange blossoms – искать себе спутника жизни; the silver screen – фильмы; a golden mean – золотая середина.**

Как видно, фразеологизмы тесно связаны национальным колоритом народа и они могут иметь много разных значений в разных культурах.

Библиографический список

1. Геляева Ариука Ибрагимовна. *Человек в языковой картине мира*. Кабардино-Балкар. гос. ун-т им. Х.М. Бербекова. Диссертация ... доктора филологических наук, Нальчик, 2002.
2. Ларин Б.А. *История русского языка и общее языкознание*. Москва, Просвещение, 1977.
3. Смит Л.П. *Фразеология английского языка*. Москва, Учпедгиз, 1959.
4. Черданцева Т.З. *Идиоматика и культура. Вопросы языкознания*, 1996; 1: 58 – 70.
5. David John Allerton, Nadja Nesselhauf, Paul Skandera. *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application*. 2004.

References

1. Gelyaeva Ariuka Ibragimovna. *Chelovek v yazykovoj kartine mira*. Kabardino-Balkar. gos. un-t im. H.M. Berbekova. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk, Nal'chik, 2002.
2. Larin B.A. *Istoriya russkogo yazyka i obschee yazykoznanie*. Moskva, Prosveschenie, 1977.
3. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, Uchpedgiz, 1959.
4. Cherdanceva T.Z. *Idiomatika i kul'tura. Voprosy yazykoznanija*, 1996; 1: 58 – 70.
5. David John Allerton, Nadja Nesselhauf, Paul Skandera. *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application*. 2004.

Статья поступила в редакцию 08.05.18

УДК 821.161.1

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

PHONETIC CHANGES OF VOWELS IN THE DARGWA LANGUAGE. The article investigates phonetic processes in the Dargwa language. The choice of this topic as an object of study is explained by the lack of investigation of phonetic changes in the Dargwa literary language. Among the numerous phonological processes in various dialects, Dargwa literary language there are only stripping, drop, assimilation. The alternation of vowels is widespread in Dargwa language and provides for the formation of species and of the verb distinguishes possessive forms, singular and plural forms from one part of the speech of another. Droppings occur at the junction of morphological parts of one and the same word. A characteristic feature of assimilation is that assimilation occurs only within the basics: root vowels *я* and *е* affect vowel suffixes and prefixes and assimilate them.

Key words: Dargwa language, phonetic processes, alternation, vowel sounds, assimilation, reduction, spelling.

З.И. Шахбанова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ГЛАСНЫХ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье исследуются фонетические процессы в даргинском литературном языке. Выбор данной темы в качестве объекта исследования объясняется малоисследованностью фонетических изменений в даргинском литературном языке. Из многочисленных фонетических процессов в различных даргинских диалектах, в литературном языке встречаются лишь чередование, выпадение, ассимиляция. Чередование гласных широко распространено в даргинском языке и служит для образования видов и глагола, различает падежные формы, единственное и множественное число, образует от одной части речи другую. Выпадение происходит на стыке морфологических частей одного и того же слова. Характерной особенностью ассимиляции является то, что уподобление происходит лишь в пределах основы: гласные корня *я*, *е* влияют на гласных приставок и суффиксов и ассимилируют их.

Ключевые слова: даргинский язык, фонетические процессы, чередование, выпадение гласных, ассимиляция, редукция, орфография.

Из многочисленных фонетических процессов, засвидетельствованных в различных даргинских диалектах, в литературном языке встречаются лишь некоторые, как-то: чередование, выпадение, ассимиляция. *Чередование гласных* широко распространено в даргинском языке и обычно имеет грамматическую значимость: служит для образования видов и глагола, различает падежные формы, единственное и множественное число, образует от одной части речи другую и т.д.

1. Чередование гласных **а, я, е, с** и (редко с **у**), а также гласного **у** с **и** различает виды глагола: сов.вид. вазес «искупаться» – несос.вид. визес «купаться»; сов.вид. бяхъес «ударить» – несос.вид. бирхъес «ударять» и т.д.

2. Конечный гласный и суффиксов имен существительных (нередко и выступает отдельным суффиксом) множественного числа в косвенных падежах чередуется с а: шанти «сельчане» (им. п.), шантани (эрг. п.), шантала (род. п.), шантас (дат. п.); узби «братья» (им. п.), узбани (эрг. п.), узбала (род. п.), узбас (дат. п.);

3. При образовании множественного числа имен существительных в их корне гласные **а, я, е**, и в форме именительного падежа единственного числа чередуются с гласным **у**: анхъ «сад» – унхъри «сады», шанг «кастрюля» – шунгри «кастрюли» и т. д.

4. Чередование гласных при образовании одной части речи от другой встречается реже и носит нерегулярный характер: дуги «ночь» (сущ.) – дугели «ночью» (наречие), хлери «полдень» (сущ.) – хлерели (в полдень) (наречие), бархли «солнце» (сущ.) – бархлехъ «вечером» (наречие). Как видно, в перечисленных выше примерах от существительных образуются наречия в результате чередования **и – е, а – у**.

5. Чередование гласных происходит нередко и в корнях имен существительных и местоимений при склонении: хъали «комната» (им. п.) – хъули «в комнату» (направ. п.); дярхъ «хлев» (им. п.) – дурхъи «в хлев» (направ. п.), ну «я» (им. п.) – наб «мне» (дат. п.); хлу «ты» (им. п.) – хлед «тебе» (дат. п.); сай, сари, саби «сам» (-а, -о) (им. п.) – сунени «им» (эрг. п.).

6. Гласный **е** в корнях числительных **кел «два»** и **шел «пять»** при склонении соответственно чередуется с **и** и **у**:

кел «два» (им. п.) –	кили (эрг. п.)
	кила (род. п.)
	килис (дат. п.)
шел «пять» (им. п.) –	шули (эрг. п.)
	шула (род. п.)
	шулис (дат. п.)

7. Чередование гласных звуков имеет место и при образовании некоторых этнонимов (во множественном числе): губдалан «губденец» (выходец из села Губден) – губдалунт «губденцы», махыкан «хutorянин» – махыкунт «хutorяне».

Выпадение гласных – явление, имеющее широкое распространение. Данный процесс характерен как для случаев словообразования, так и для словоизменения даргинского языка [2, с. 39]. Гласные могут выпадать как в корне слов, так и в середине. В основном выпадение происходит на стыке морфологических частей одного и того же слова, а именно: между основой и окончанием существительного, перед суффиксом множественного числа имен существительных, между приставкой и корнем глагола, между двумя суффиксами, между основами сложного слова. Однако гласный может выпадать в некоторых непроизводных основах даргинского языка. Вначале рассмотрим случаи произвольного выпадения.

1. В формах II и III класса вспомогательного глагола выпадает гласный **и**: сар-и «она, сама» – сар; «оно, само» – саб.

2. Частица – **цада** употребляется и в форме – **цад**, где выпадает конечный гласный **а**.

3. В некоторых этнонимах, образованных с помощью суффикса –**ти**, конечный гласный выпадает: *ванашикан «ванашимахинец» (выходец или житель с. Ванашимахи) – ванашикунт «ванашимахинцы» (от ванашиинанти), къадаран «кадарец» (выходец или житель с. Кадар) – къадарунт «кадарцы» (от къадаран-ти).*

Процесс выпадения гласного и в подобных словах можно объяснить следующим образом. В составе слов, состоящих из нескольких слогов, гласные в неударном слоге могут значительно сокращаться, в произношении редуцироваться. В одних случаях это отразилось и на правилах орфографии, в соответствии с которыми слова пишутся без гласного **и**, а в других – с сохранением гласного ср.: *левашиинцы «левашинец» выходец или житель с. Леваши» – лавашакунт «левашиинцы» от «лавашиинанти».*

4. Результатом подтверждения редукации гласных можно объяснить наличие двух вариантов написания одного и того

же слова (с выпавшим конечным гласным и в полной форме): *бурх «потолок, навес» – бурха, галг «дерево» – галга, дубур «гора» – дубура.*

Подвергаются нерегулярной редукации гласные и в некоторых других словах. Случаев регулярной (или закономерной) редукации и как его результат выпадения гласных гораздо больше. Из них отметим следующих.

1. Выпадение гласных между основой и окончанием существительного. При склонении существительных конечный гласный, идущий после согласного **о**, перед окончанием, как правило, выпадает: *дубура «гора» (им. п.), дубурли (эрг. п.), дубурла (род. п.), дубурлис (дат. п.);*

2. Выпадение исходного гласного в основе перед суффиксами множественного числа –**би**, –**ри**, –**ни** (как правило): *цула «зуб» – цулби «зубы», хъали «комната» – хъулли «комнаты», хляка «шуба» – хлякни «шубы».* В основе слова во множественном числе конечный ее гласный выпадает и перед суффиксами –**ми**, –**луми**, –**руми**, –**ти**: *баъудди «знание» – баъудлуми «знания», хула «колесо» – хулли «колеса», масхара «шутка» – масхурти «шутки», гяра «заяц» – гярами «зайцы».*

3. Выпадение гласных между приставкой и корнем глагола. Этот случай данного фонетического процесса нередко встречается в языке. После направительных приставок **а-**, **са-**, **ка-**, **у-**, **гъала** «перед», **гъела** «назад», **дура** «вне», **бухлина** «внутри», **урга** «в середину», а также усилительной приставки **ка-** и отрицательных приставок **хле-** (**хля**), **ма-** гласные основы глагола **а**, **и**, **у** вместе с классными показателями **в**, **д** и без них выпадают: *чегъес «надеть» (от че-а-гъес), чегъес «надевать» (от че-а-лгъес); сасес «взять» (от са-а-сес); касес «взять откуда-то сверху» (от ка-а-сес).*

4. Выпадение гласного перед двумя суффиксами встречается редко и зафиксировано между двумя словообразовательными суффиксами –**кьяна** и –**чи**: *сага «целина» – сагакьяна «целинник» – сагакьянчи «новатор».* Идентичное положение имеем и между словообразовательными суффиксами –**хлели** и –**ла**: *итхлели «тогда» – итхлелла «тогдашний», ваклибхлели «когда пришел».*

5. При образовании сложного слова (а именно глагола, относящегося к I грамматическому классу) конечный гласный именной или начальный гласный вспомогательных глаголов «иклес и ухлес» (нередко оба гласных) выпадают: *уруклес «стесняться» (от уреси и иклес), уруклес «бояться» (от урехи и иклес), валкхъес «захромать» (от валкла и ухъес).*

6. При образовании имени существительного от прилагательного: *цуба «белый» – цубдеш «белизна», цудара «четный» – цудардеш «чернота».*

7. При образовании личных форм с помощью окончаний –**ра**, –**ри** (–**рая**) от вспомогательных глаголов саби, сари или деепричастия на –**или**: *сари «она» – ну сарра, сарри «я есть», саби «оно» – ну сабра, сабри «я есть».*

8. В эргативном и родительном падежах перед союзом –**ра**, если именительный падеж имеет исход на гласный: *хлу «ты» – хлуни-хлуна; хлепра; Гяли «Али» – Гялини – Гялила;*

Таковы закономерные случаи выпадения гласных. В устной речи они встречаются гораздо чаще.

Даргинскому языку свойственен и такой процесс, как ассимиляция гласных. Характерной его особенностью является то, что уподобление происходит лишь в пределах основы: гласные корня **я, е** влияют на гласных приставок и суффиксов и ассимилируют их. Но это вовсе не значит, что любой из перечисленных гласных корня систематически влияет на предыдущий и последующий звуки [1, с. 57]. Гласный корня **я** влияет на начальный гласный суффикса – *алли*, если он следует за надгортанными или заднеязычными согласными **хл**, **гл**, **кь**, **хъ**, например: *барес «сделать» – баралли «если сделает», ваклес «придти» (I кл.) – ваклалли «если придет».*

В перечисленных примерах виден суффикс –**алли**. Рассмотрим теперь изменения природы гласного этого суффикса в сформулированной выше позиции: *вахлес «подариться» – вахлялли «если подарится», бярглес «остыть» – бярглялли «если остынет», бяркъес «приручить» – бяркьялли «если приручит», бяхъ-ес «ударить» – бяхьялли «если ударит».* Более ярче влияние гласных корня **я, и** на гласный суффикса (прогрессивная ассимиляция) видно на примерах образования собирательных существительных с увеличительным или уменьшительным оттенком от существительного с тем же оттенком: *вянкъ «стук» (сильный) – вянкьяр «громкое звучание», чябхъ «плеск» – чябхьяр «плескание»* и т. д.

Таковы основные фонетические процессы, происходящие в гласных звуках. Можно говорить и о наращении гласных, но этот процесс возможен лишь в словах заимствованной русской лексики. Он обусловлен в них комплексом согласных, не характерных

для исконной лексики [3, с. 112]. Возможно наращение следующих гласных: кружка – кк-у-рушкля (г-у-рушкля), кружева – кк-уржива, кран – кк-а-рант1, краска – к-а-раскля, стакан – и-стакан, продукция – п-а-радукция.

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. В 3-х томах. Москва, 1993.
3. Мусаев М-С.М. *Даргинский язык*. Махачкала, 2014.

References

1. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. V 3-h tomah. Moskva, 1993.
3. Musaev M-S.M. *Darginskij yazyk*. Mahachkala, 2014.

Статья поступила в редакцию 23.04.18

УДК 82/821.0

Sutaeva (Ismailova) Z.R., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Arts n.a. Cadasy RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: inna.atavova@bk.ru*

AUTOBIOGRAPHICAL GENRES IN THE LITERARY PROCESS OF THE XIX CENTURY (ON THE BASIS OF WORKS OF P. VYAZEMSKY). The work describes a problem where memoir genres in the literary process of the 19th century are studied. The article analyses theoretical views of P. Vyazemsky in comparison with the views of A. Pushkin on nature and memoir genres. The article interprets the autobiographical genres as a dominant of the whole creative work of P. Vyazemsky. The research allows to conclude that the memoirs as a dominant the whole creative life of the writer embody his theoretical views on nature.

Key words: P.A. Vyazemsky, autobiographical genres, eclectic, small genre form, domestic detail, complexity, biography.

З.Р. Сутаева (Исмаилова), канд. филол. наук, доц., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: inna.atavova@bk.ru

МЕМУАРНЫЕ ЖАНРЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА П.А. ВЯЗЕМСКОГО)

В статье рассматривается проблема мемуарных жанров в литературном процессе XIX века. В статье анализируются теоретические взгляды П.А. Вяземского на мемуарные жанры и его собственные образцы этих жанров. Теоретические взгляды Вяземского рассматриваются в сопоставлении со взглядами А.С. Пушкина на природу и особенности мемуарных жанров. В статье впервые рассматриваются мемуарные жанры как доминанта всего творчества П.А. Вяземского. На примере анализа фрагментов «Записных книжек» П.А. Вяземского выявлены особенности мемуарной прозы Вяземского – жанровая полиморфность, насыщенность бытовыми деталями, безукоризненная техника описаний портрета и интерьера. Данная работа подводит нас к выводу о мемуарах, как доминанте всего многожанрового творчества П.А. Вяземского. В различных мемуарных сочинениях Вяземского нашли воплощение его теоретические взгляды на природу предназначение мемуарных жанров.

Ключевые слова: П.А. Вяземский, мемуарные жанры, эклектика, малые жанровые формы, бытовые детали, многоплановость, биография.

Приступая к рассмотрению сложного и интересного феномена прозы П.А. Вяземского в русской литературе XIX века, мы неизбежно сталкиваемся с устойчивой ассоциацией «Вяземский – Пушкин». Связь между этими двумя фигурами первой половины XIX века очевидна. Имея сходные литературные и эстетические вкусы, предпочтения и в целом близкие историко-культурные и социально-политические взгляды, Вяземский и Пушкин воплощали две тесно связанные между собой стороны литературного процесса в России и сами поэтому на определенном уровне справедливо воспринимаются как две фигуры, дополняющие друг друга.

Мемуаристика Вяземского ориентирована на эстетику Пушкина, тяготеет к бытописательской миниатюре, и включает в себя зарисовки нравов, анекдоты и стихотворные строки. Мемуарам Вяземского присуща дотошность, почти «мелочная» скрупулезность в передаче подробностей бытия, безукоризненная техника описаний портрета и интерьера. Его творчество проникнуто реалистическими принципами отбора материала, индивидуализацией и стремлением к созданию «типов». Творчество Вяземского показывает, как жанр мемуаров активно втирает в себя достижения художественной литературы. В то же время жанровые формы, используемые Вяземским достаточно архаичны для эпохи становления реализма. Вяземский последовательно реализует свою концепцию мемуаров как пограничного жанра и остается его классиком, хотя и не создает крупной мемуарной формы, подобной «Былому и думам» А.И. Герцена.

Тем не менее, сегодня, после таких серьезных публикаций о Вяземском, как обширная монография М.И. Гилельсона и основательно подготовленного к печати Л.В. Дерюгиной тома критики

Вяземского, можно утверждать, что достойное осмысление роли Вяземского в истории русской литературы уже наступило. Прежде всего, сняты одиозные ярлыки «князя» и «консерватора», заданные ранее различными представителями литературной критики, как болгаринского направления, так и либерально-демократического. Вяземский оценен, прежде всего, как оригинальный мыслитель своего времени, отразивший в различных мемуарных формах жизнь и литературное движение эпохи.

Общим местом исследований о мемуарно-ориентированной прозе Вяземского стало указание на жанровую полиморфность этой прозы, позволяющую говорить о жанровом эклектизме прозы Вяземского. Да и сам Вяземский характеризовал свое творчество как «литературу обиходную, житейскую, ходячую» [1, с. 41].

Еще одной важной особенностью прозы Вяземского является специальное внимание к бытовым подробностям, деталям (особенно, когда речь идет об отдаленном прошлом), помогающим выражению духа времени. Эта черта произведений Вяземского – проявление реализма, не мыслимого без принципа верности деталей.

Мемуары составили своеобразный жанровый стержень всего творчества Вяземского. Жанровая многоплановость – программный принцип для его «Записных книжек», обладающий качеством дневника и одновременно сохраняющих качество и журнальной статьи, и мозаики мыслей, афоризмов и исторических анекдотов. Последнее еще более сближает мемуаристику Вяземского с пушкинской. «Записные книжки» Вяземского синтезируют пограничные жанры, приводя их к общему жанровому единству, которое и образовали мемуары.

С 1826 г. Вяземский публикует выдержку из своих «Записных книжек» в разных журналах, не сохраняя при этом первоначального дневникового плана записи, вырывая ту или иную мысль из ее контекста (об отличии опубликованных материалов «Записных книжек» от самих записей [см.: 2, с. 353–355]. Примечательно также, что «Записные книжки», несмотря на ряд отдельных публикаций, настолько объемны и разнородны, что до сих пор не опубликованы полностью.

Жанровый эклектизм «Записных книжек», пожалуй, наиболее определяющая особенность этого произведения Вяземского. Подкрепляя свои наблюдения авторитетом своего учителя, Ю.Н.Тынянова, автора статьи «Литературный факт», Л.Я. Гинзбург предостерегает современного исследователя от попыток навязать Вяземскому какую-либо привнесенную извне жанровую концепцию его опытов. Смешение материала – мемуарный отрывок, анекдот, афоризм и т. д. – ничем концептуально не мотивируется. Но именно этим разнообразием жанровых ориентиров Вяземского и объясняется эклектический характер «Записных книжек».

Немаловажно и то, что Вяземский ориентируется прежде всего на пограничные жанры литературы XVIII – начала XIX века (письмо, мемуары, анекдоты, «мысли» и афоризмы, дневниковые фрагменты), на первый взгляд стоящие в стороне от основных путей развития русской литературы, но подспудно определяющие эти пути. Многие проясняет сопоставление П.А.Вяземского с представителями «Арзамаса» (Д.В. Блудов, Д.В. Дашков, А.Н. Тургенев, С.С. Уваров), предпринятое в свое время Л.Я. Гинзбург в связи с публикацией в 1929 году фрагментов «Старой записной книжки» П.А. Вяземского. Литература не стала судьбой этих писателей, впоследствии посвятивших себя государственной службе, как например, Блудов и Уваров. Вяземский же, согласно мысли исследователя, – не только «практик», но и «теоретик ... промежуточной литературы» [1, с. 11].

Вопрос о профессионализме или дилетантизме писателя, близкого к мемуарно-публицистическому жанру, был отчасти актуален и для самого Вяземского. Так, в «Автобиографическом введении» к Полному собранию своих сочинений, Вяземский признает свою психологическую неприкосновенность если не вообще для крупной формы, то во всяком случае для большой литературы: «<...> какая-то врожденная беспечность, просто лень, никогда не допускали пера моего быть постоянно принадлежностью руки моей» [3, с. 25].

Представляется, что Вяземский так же, как, например, А.С. Грибоедов или Ф.И. Тютчев, представляет собой психологический тип русского дворянина-литератора, больше поглощенного социальной жизнью (будь то государственная служба или просто любые серьезные формы социального общения), чем своим творчеством, но тем не менее всегда остающегося всегда литератором по преимуществу (ср. слова Пушкина на смерть Грибоедова: «Он сделал свое дело, написал «Горе от ума» [4, с. 123], – хотя сам Грибоедов всегда считал, что главным делом его жизни было заключение Туркманчайского мирного договора). Для такого психологического типа естественно, что, являясь несомненным профессионалом и имея устойчивую репутацию мэтра большой литературы, Вяземский считает себя дилетантом по сравнению с тем, с кем он активно общался.

Возможно, этим и объясняется тенденция прозы Вяземского к синтезу известных ему пограничных жанров. Ведь именно с именем Вяземского (впрочем, как и с именем Пушкина) объективно связана для нас интеграция этих жанров XVIII века в литературный процесс XIX века, определяемый прежде всего реалистическими особенностями («физиология», «бытописание», разные формы очерка и др.). Наиболее важным же для нас представляется то, что синтез пограничных жанров приобретает в прозе Вяземского вполне отчетливую мемуарную доминанту.

Характеризуя эволюцию мемуарной прозы Вяземского, нельзя не упомянуть о его текстах, связанных с «Русским архивом».

В 1863 году П.И. Бартнев приступает к изданию элитарного, рассчитанного на узкий круг заинтересованных читателей, журнала «Русский архив». Одним из первых привлеченных Бартневым сотрудников стал Вяземский. Он начинает переносить на страницы журнала материалы из своего архива – письма к нему, фрагменты своих «Записных книжек», примечаний и вступлений к своим публикациям мемуарного характера.

Деятельность Вяземского как мемуариста-публикатора в «Русском архиве» убедительно иллюстрирует общий для всех 536

исследователей тезис о жанровой многослойности его текстов: «Для мемуариста он чересчур концептуален и не увлечен своим «я», как историк, он слишком мало обращает внимание на крупномасштабные события в государстве, как моралисту, ему явно мешает любовь к частностям к исключениям, для коллекционера же в нем слишком много разборчивости и вкуса» [5, с. 18].

Впрочем, как отмечают исследователи, разнородное поколение русских писателей неохотно принимает идеи Вяземского. Поэтому он сменяет привычный для него «наступательный путь открытой журнальной борьбы» и уходит в более органичную для него область биографической прозы [5, с. 15].

Таким образом, в журнале «Русский архив» Вяземский главным образом работал с чужими мемуарными текстами, хотя и создавал свои, «... любя видеть в литературе не одну науку слов, но и науку жизни, не науку, действующую в отведенном очерке и одиноко служащую себе средством и целью, но науку всеобъемлющую и вездесущую, помня, что если, по выражению Бюффона, в слове весь человек (*le style c'est l'homme*), то в литературе весь народ ...» [3, с. 11].

В этих словах Вяземского виден принцип сочетания достоверности и художественного вымысла, «жизнь» и «стиль», факта и культа «обдуманности», контроля творческой воли, выражаемого в стиле, языке и принципах отбора материала, то есть в поэтике жанра.

Этот принцип Вяземского нельзя не учитывать при оценке им как своих, так и чужих мемуарных текстов. Известно, что Вяземский, как правило, как от себя, так и от других требовал верности историческим фактам. Об этом он упоминает в своей биографии Фонвизина, и в рецензии на «Войну и мир» Л.Н. Толстого, а также в своих мемуарных текстах.

Тем не менее, исследователи замечают, что Вяземский не всегда неукоснительно и непогрешимо следовал историческому факту. Так Гилельсон отмечал, что «объективное положительное значение просветительской позиции Н.М. Карамзина получало под пером Вяземского субъективное консервативное звучание» [6, с. 357].

Или же в воспоминаниях о князе П.Б. Козловском он «симптоматично» обходит либерализм взглядов Козловского, который на самом деле был сторонником конституции и сдержанно критиковал самодержавие [7, с. 474, 486–487]. Исследователи объясняют эти исторические несообразности Вяземского его политической тенденциозностью, присущей ему как политическому публицисту, в чем он расходился с Вяземским-беллетристом и мемуаристом. Не оспаривая этого утверждения, хотелось бы добавить все же еще несколько иное соображение.

На наш взгляд, Вяземский руководствуется помимо всего прочего также этическими соображениями и принципом *de mortuis and nihil aut bene*, распространяемый в иных случаях и на живых, но утративших влияние фигур. Так Вяземский упрекает мемуариста Вигеля в злопамятности и недостоверности, используя недобрые слухи и сплетни.

Вместе с тем Вяземский полагал, что история литературы народа должна быть вместе и историей и его общезнания. Только в соединении с ней может она иметь для нас нравственное достоинство и поучительную занимательность [3, с. 51].

Также, например, можно вспомнить его высказывание о «Записках» Дмитриева: «Жаль, что он пишет их в мундире. По-настоящему должно приложить к ним словесные прибавления, заимствованные из его разговоров <...>» [8, с. 67 – 68].

Речь идет о мемуарном произведении, которое характеризуется действительно очень строгим, достойным высокими образцов эпохи классицизма отбором материала и его изложением. Программа «Записок» Дмитриева четко задана во введении в описании трех частей: Первая – детские юношеские годы, «лучшая часть авторской моей жизни», о литераторах и поэтах. Вторая и третья представляют случаи «в продолжение гражданского моего служения» [9, с. 1].

В данном случае, как и с биографией Фонвизина, Вяземский стремится дополнить их («Записки» Дмитриева) с помощью разговоров, то есть элементов устного общения, имеющих в литературе соответствующий жанровой эквивалент, культивируемый, как известно, Пушкиным и его кругом. Жанр разговоров становится таким образом своеобразным порождающим устройством для жанра Записок. Ср.: «Каждые два часа близости с ним <Дмитриевым> могут дать материалов на том записок. Непростительно, что я не всегда записывал разговоры мои с ним» [8, с. 220].

Другой пласт жизненного материала, требующий особенно внимательного отношения – это частные письма, «следы ум-

ственного бытия», «снимки из жизни, ее переживающие» не всегда, по мнению Вяземского, бережно хранимые [5, с. 44].

Перлюстрация писем (а это тоже один из сквозных мотивов эпохи) представляет в глазах Вяземского не что иное, как преступление против нравственности. Как пишет Вяземский в «Моей исповеди» (1829), «вредность письма и виновность автора письма может быть только в нарушении тайны письма, написанного не для гласности. Так как это происходит против воли писавшего, он не ответствен за это» [3, с. 230]. Все это очень созвучно негодующей записи в дневнике Пушкина о чтении его письма к жене, вскрытого и представленного императору Николаю Павловичу.

Как уже упоминалось выше, особенность мемуарных текстов Вяземского был природный аристократизм его личности и стиля, а также усвоенное им от традиции XVIII века представление о литературном авторитете и литературных приличиях. Эта особенность Вяземского отразилась и в его критических оценках чужих мемуаров.

Так, обращаясь к характеристике тех или иных заведомо одиозных фигур или былых литературных противников его самого, Вяземский принципиально избегает всего, что можно было бы назвать «злословием» [1, с. 14–15]. Это можно заметить, например, на фрагментах «Записных книжек» об А.А. Аракчееве, М.Л. Магницком. В обоих случаях прослеживается стремление автора к беспристрастности и стремлению найти положительные стороны в их деятельности.

Нельзя не остановиться подробно также на важнейшей особенности мемуарных текстов Вяземского – тщательной выписанной бытовой стихии в поэтике его произведений. Внимание к бытовому «мелочам», дотошное «отслеживание» их в отдаленном прошлом являлось, по мнению большинства исследователей, стилиевой доминантной мемуарной прозы Вяземского.

Опять же бытописание, внимание к быту следует назвать в числе определяющих признаков эпохи реализма. Как отмечает М.И. Гиллельсон, «быт ... проникал в самую ткань художественного воссоздания исторического процесса. Неприязнительность, простота летописца объявлялись высшей похвалой историку» [6, с. 362].

Вяземский неоднократно высказывался о необходимости отражать быт. Так, в связи с «одной из занимательнейших русских книг», а именно с «Записками» князя Шаховского, он пи-

шет: «Наши авторы все жеманятся, боятся наскутить читателю и потому неудовлетворительны». Избегание длинных подробных описаний, в которых можно найти основу для «романов и повестей», составляет, согласно Вяземскому, существенный недостаток в произведениях мемуарного жанра [8, с. 200].

Для самого Вяземского, с его тягой к литературным «мелочам», «быт» воплощается в единичном конкретном факте и, соответственно, в краткой записи. Масштабность этой особенности его стиля просматривается в контексте всего многолетнего регулярного труда по фиксации подобных мелочей, каким являлись его «Записные книжки». Однако, как мы видим, для него и для его эпохи категория «быта» связывалась далеко не с мелочами и пограничными жанрами, а прежде всего с романом и повестью. В них «быт» выступал выражением социальных процессов, а в недрах так понимаемой бытописательской стихии формировался социальный характер, которому столь большое значение придавал прежде всего Пушкин. В этой связи и применительно к Вяземскому категория «быта» получает идеологическое содержание, его документально-мемуарные зарисовки характеризуют автора не только как литератора, но и общественную личность с известными общественными воззрениями. Составной частью так понимаемой литературной деятельности была и полемика с булгаринским лагерем в области бытописания, находившая выражение не только в отображении «быта» в его социальной значимости, но и открытых выступлений против «Ивана Выжигина» и его многочисленных потомков [10, с. 155–159].

Завершая наше исследование творчества Вяземского, хотелось бы сделать краткий экскурс в мир позднего Вяземского – поэта. И в этой области творчества Вяземского мы можем отметить, что даже поэзия обретает у Вяземского «мемуарный» характер. Можно сказать, что после смерти Пушкина Вяземский стал остро ощущать свое несоответствие «духу времени» и начал «жить прошлым» в своих стихах. Здесь соединяются Вяземский-мемуарист и Вяземский-поэт. Сама поэзия Вяземского – это поэзия воспоминаний.

Мемуары для Вяземского – своеобразная, согласуемая с духом времени творческая лаборатория писателя-реалиста. Если философия реализма состоит прежде всего в сближении жизни и искусства, то о Вяземском мы можем сказать, что искусство (в данном случае – в виде мемуаров) постепенно становится для него как бы формой самой жизни.

Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. Вяземский. *Вяземский П.А. Старая записная книжка*. Ленинград, 1929.
2. Нецаева В.С. Записные книжки Вяземского. *Вяземский П.А. Записные книжки*. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1963.
3. Вяземский П.А. *Полное собрание сочинений*. Т. 1 – 12. Санкт-Петербург, 1878 – 1896.
4. *Разговоры Пушкина*. Москва: Издательство политической литературы, 1929.
5. Зорин А.Л. Охотин Н.Г. «Я пережил и многое и многих...». *Вяземский П.А. Стихотворения. Воспоминания. Записные книжки*. Москва: Правда, 1988.
6. Гиллельсон М.И. *П.А. Вяземский. Жизнь и творчество*. Ленинград: Наука, 1969.
7. Пугачев В.В. Князь П.Б. Козловский и декабристы. *Ученые записки Горьковского университета*. 1963.
8. Вяземский П.А. *Записные книжки*. Москва – Ленинград: Наука, 1963.
9. Дмитриев И.И. Взгляд на мою жизнь. *Собрание сочинений*. Т. 2. Санкт-Петербург, 1893.
10. Вацуру В.Э. Пушкин и проблемы бытописания в начале 1830-х годов. *Пушкин. Материалы исследования*. Т. 6. Ленинград: Наука, 1963.

References

1. Ginzburg L.Ya. Vyazemskij. *Vyazemskij P.A. Staraya zapisnaya knizhka*. Leningrad, 1929.
2. Nechaeva V.S. Zapisnye knizhki Vyazemskogo. *Vyazemskij P.A. Zapisnye knizhki*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1963.
3. Vyazemskij P.A. *Polnoe sobranie sochinenij*. T. 1 – 12. Sankt-Peterburg, 1878 – 1896.
4. *Razgovory Pushkina*. Moskva: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1929.
5. Zorin A.L. Ohotin N.G. «Ya perezhil i mnogo i mnogih...». *Vyazemskij P.A. Stihotvoreniya. Vospominaniya. Zapisnye knizhki*. Moskva: Pravda, 1988.
6. Gillel'son M.I. *P.A. Vyazemskij. Zhizn' i tvorchestvo*. Leningrad: Nauka, 1969.
7. Pugachev V.V. Knyaz' P.B. Kozlovskij i dekabristy. *Uchenye zapiski Gor'kovskogo universiteta*. 1963.
8. Vyazemskij P.A. *Zapisnye knizhki*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1963.
9. Dmitriev I.I. Vzglyad na moyu zhizn'. *Sobranie sochinenij*. T. 2. Sankt-Peterburg, 1893.
10. Vacuro V.E. Pushkin i problemy bytopisaniya v nachale 1830-h godov. *Pushkin. Materialy issledovaniya*. T. 6. Leningrad: Nauka, 1963.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 811.161.1

Shestukhina I.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia),
E-mail: shestuxina@mail.ru

THE SPECIFICS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGES ARE ENGLISH AND HINDI. The article views ways of adapting practical classes on a foreign language discipline for students from India whose native languages are English and Hindi and who study elementary level of Russian. There are the main objectives that

can be solved in the organization process of teaching foreign students. The study is conducted in the period of teaching the elementary level of the basic Russian language proficiency to foreign students. The article finds out problems of perception of the Russian speech, shows associative graphic links with English alphabet, graphic symbols and alphabet of Hindi. The Russian, English and Hindi alphabets, and the system of fixation of sound speech are compared.

Key words: Russian as a foreign language, Russian alphabet, adaptation of educational process and graphic, phonetics, associative graphic links, systems of cases in Russian language.

*И.Ю. Шестухина, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул,
E-mail: shestuxina@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМИ, ВЛАДЕЮЩИМИ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ И ХИНДИ

В статье рассматриваются возможности адаптации практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» для студентов из Индии, владеющих английским языком и хинди и изучающих русский язык с нулевого уровня. Обозначены основные задачи, решаемые в ходе организации обучения иностранных студентов в вузе. Исследование проводилось в период освоения студентами элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным. В статье находят отражение проблемы восприятия русского языка, установления графических ассоциативных связей с английским алфавитом, графической символикой и алфавитом языка хинди. Представлены основные трудности, возникающие при первом знакомстве с русским языком, и предложены возможные пути их преодоления. Сравниваются алфавиты русского, английского языка и хинди, а также системы фиксации звуков речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский алфавит, адаптация учебного процесса, графика, фонетика, ассоциативные графические связи, падежная система.

Современная социокультурная ситуация в России и международном сообществе характеризуется развитием межкультурных коммуникаций и межъязыкового общения. Растут миграционные процессы, развиваются образовательные связи. С каждым годом увеличивается число иностранных студентов, желающих получить высшее образование в России. Этим и обусловлена актуальность разработки новых педагогических технологий и методов обучения русскому языку как иностранному. Особенно остро проблема обучения русскому языку как иностранному стоит перед преподавателем русского языка, обучающего иностранных студентов, как правило, не владеющих русским языком.

Методические проблемы и вопросы, в основном, связаны с организацией учебного процесса и с системой изучения специфических особенностей русского языка, трудно объяснимых для человека, не являющегося его носителем. Представляет особую сложность изучение грамматики, особенностей склонения существительных, прилагательных, местоимений, особенно числительных, спряжения глаголов. Фонетическая структура русского языка также является трудным вопросом, так как артикуляционный аппарат иностранных студентов зачастую трудно адаптируется к правильному произношению. Но решение всех этих проблем и вопросов сводится к главной цели преподавания русского языка как иностранного – созданию условий для «мягкого» включения обучающихся в процесс обучения, корректировке имеющихся и формированию новых знаний и умений в области владения русским языком, а также обучения всем видам речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению, письму) и снятия интерференции.

Язык – это средство общения. Функциональный подход к изучению языка, декларация коммуникативности – цель обучения иноязычных обучающихся языку. Поэтому все логико-грамматические структуры языка должны изучаться ради их функций, которые соответствуют коммуникативным потребностям обучающихся.

Организация работы в вузе по обучению иностранных студентов русскому языку должна начинаться с создания дорожной карты в решении этой задачи в соответствии с определением логически последовательных шагов:

1. Изучение контингента обучающихся с целью выявления уровня владения русским языком;
2. Распределение обучающихся по трем категориям владения русским языком (инофоны; билингвы).
3. Формирование уровня дифференциации образовательной программы с учетом доминирования категории владения русским языком и целями изучения русского языка, определенными самими обучающимися.
4. Создание системы формирующего оценивания, направленного на корректировку форм и методов обучения с учетом задач обучения.

5. Проектирование учебно-методической работы преподавателей русского языка в области совершенствования компетенций с учетом задач обучения русскому языку как иностранному.

6. Создание программы воспитания и социализации обучающихся с учетом задач развития межкультурной и межъязыковой коммуникаций.

7. Профессиональная корректировка задач преподавателя русского языка в определении методов и форм организации учебной, внеучебной и воспитательной деятельности обучающихся.

Известно, что артикуляционный аппарат каждого человека с детства привыкает к определенным движениям, характерным для звуков родного языка, его фонетической системы в целом. Поэтому учет особенностей родного языка следует считать одним из главных принципов обучения русскому произношению в полиэтнической среде. Известно, что орфография и чтение тесно связаны со звуковой системой языка. Большинство написаний опирается на произношение. Поэтому в письменных работах обучающихся более 60% всех ошибок составляют фонетические, обусловленные нарушением произносительных норм (орфографические – 30%).

Трудности, связанные с выработкой навыка произношения неродной речи, объясняются тем, что у каждого человека до поступления в иноязычную среду слух и органы привыкают к звукам родного языка. По мнению Трубецкого, «слушая чужую речь, мы при анализе слышимого непроизвольно используем привычное нам «фонологическое сито», которое оказывается неподходящим для чужого языка [1, с. 85]. Не имея фонематического слуха для разграничения звуков русского языка, обучающиеся одинаково слышат такие звуки, как «и» и «ы», мягкие и твердые согласные.

При обучении студентов из Индии преподаватель русского языка как иностранного в первую очередь сталкивается со специфическими проблемами фонетического характера. Первая особенность определяется тем, что в Индии существует 447 различных языков и 2 тысячи диалектов, 22 языка из которых являются официальными. Данные языки принадлежат к пяти языковым семьям. Самая многочисленная группа – индоарийские и язык кашмири из дардских языков, затем – дравидийские, тибето-бирманские и австроазиатские языки. Английский язык также является официальным языком Индии, и студенты владеют им достаточно хорошо. Многие студенты разговаривают не на двух, а на трёх языках и более, включая арабский язык и санскрит.

Древние индийцы добились существенных успехов в изучении звуков речи и их классификации на основе артикуляторных признаков. Ими уже осозналась нетождественность понятий звука речи и фонемы, у них имелись намётки понятия слогафонемы. Построенные на четкой логической основе артикуляторные классификации звуков нашли отражение в порядке следования графических знаков в буквенно-слоговых системах

индийского письма (брахми – примерно с 8 в. до н.э., кхароштли, нагари, деванагари, шарада и др.), которые скорее всего восходят не к оставшемуся ещё не расшифрованным протоиндскому (в основном иероглифическому), а к западносемитскому слоговому письму [2, с. 5].

Восприятие русской речи и изучение русского алфавита происходит на занятии одновременно с воспроизведением в письменной и устной форме.

Русский алфавит на первом этапе воспринимается через призму английского алфавита и достаточно долго происходит процесс исключения аналогии между латинскими и русскими буквами.

Следует отметить, что система письма языка хинди фиксирует его на звуковом или фонетическом уровне, т.е. каждому знаку соответствует какой-либо звук, тогда как буквы русского алфавита обозначают не звуки, а **фонемы**.

Трудности произношения звуков русского языка напрямую связаны с различиями в системе места и способа образования гласных и согласных звуков. В системе гласных звуков в языке хинди, к примеру, есть переходные средне-верхние и средне-нижние звуки, отсутствует аналог звуку Ы, постановка произношения которого именно по этой причине требует много времени и усилий с обеих сторон.

В системе согласных звуков значительно расширена их палитра: ретрорефлексные, палатальные, увулярные, глоттальные и носовые по месту, одноударные и аппроксиманты по способу образования.


Расположение букв в алфавите языка хинди определяется местом образования звуков, которые они обозначают. Сначала идёт 13 букв, обозначающих гласные звуки. Затем идут согласные звуки, которые делятся на пять групп и располагаются в алфавите по месту и способу образования [3, с. 8]. Это так называемый табличный или пространственный порядок расположения знаков алфавита. В русском языке, так же, как и во многих других языках, используется линейный порядок, в котором есть определённая связь между знаками, заключающаяся в особой роли первой и последней буквы (ср. альфа и омега, A to Z, от A до Я). Формальная связь между знаками алфавита отсутствует.

Совершенно естественными при таком положении дел выглядят сложности, связанные с восприятием и изучением русского алфавита.

Знакомство с русским алфавитом начинается с выделения 4 групп букв в соотношении с английским: 1) буквы, которые пишутся и произносятся так же, как английские; 2) буквы, которые пишутся так же, но имеют совершенно иную звуковую оболочку; 3) буквы, которым нет аналога в английском алфавите, но есть звуковые аналоги и 4) буквы, которые не имеют ни письменных, ни звуковых аналогов в английском алфавите.

Последняя группа, безусловно, представляет особую сложность, так как фонематический слух обучающихся не готов к восприятию данных звуков.

Наблюдения за процессом изучения алфавита показали, что буквы запоминаются студентами во время самостоятельной, неформальной подготовки к занятиям через графические сходства с английским алфавитом и алфавитом хинди, а также сходства с различными графическими символами. Этот процесс носит достаточно стихийный характер, в учебном процессе не используется, но и исключить его роль в изучении русского языка нельзя. Обнаруживаются данные способы запоминания во время выполнения письменных заданий, когда студенты помогают друг другу в написании тех или иных букв или слов. Так были выделены следующие группы:

- 1) Английские буквы «Друзья»: А, К, М, О, Т;
- 2) Английские буквы «Враги»: В, С, Е, Н, Р, У, Х;
- 3) «Перевернутые» английские буквы: И – N, Л – V, Я – R, П – U, Г – L;
- 4) Сочетания английских букв: Ы – b l, Ь – b, Ю – l strike in between (черта между буквами) О; Ш – W, Щ – W strike down (черта внизу), Ц – U strike down (черта внизу); Ъ – b strike over (черта сверху); Ё – E plus two dots over точки сверху)
- 5) Буквы-цифры: 3 – 3; 4 – 4;
- 6) Буквы-символы: Ж – star – *; Д – boat – ; Й – I plus moon over – луна (на языке хинди – чандр)
- 7) Буквы-аналоги на языке хинди: Ф – फ़; Ю – यू.

В тетради студенты нередко рядом с русскими буквами делают записи звукового аналога на своём родном языке, таким образом выстраивая свою графическую систему звуков, которая

базируется на английской графике, включает символическую графику и графику языка хинди.

Знакомство с падежной системой русского языка начинается последовательно, с именительного падежа сразу после вводно-фонетического курса, а затем с предложного после первоначального знакомства с формами глагола и работы с синтаксическими конструкциями.

Порядок следования изучения падежей отличается от порядка, существующего в грамматической системе русского языка и определяется постепенной степенью развёртывания коммуникативной компетенции обучающихся и движением от простого к сложному.

Для исследования данной проблемы в одной группе изучение системы падежей велось по принципу последовательного усложнения материала и движения от одного падежа к другому без первоначальной демонстрации всей падежной системы русского языка, в другой группе сначала была представлена падежная система в целом, разобраны примеры и рассмотрены коммуникативные ситуации на доступном известном лексическом материале, а затем уже шло последовательное изучение каждого падежа в соответствии с планом.

Не имея представления о падежной системе в целом, индийские студенты в первой группе показывали более низкие результаты усвоения материала, уровень тревожности при изучении был выше, а самоанализ собственных знаний и умений демонстрировал низкий или средний уровень владения материалом.

Студенты во второй группе, напротив, осознавая сложность материала и перспективу его усложнения, были готовы к трудностям в изучении данной темы и демонстрировали более высокие результаты как в обучении, так и в самоанализе. Уровень тревожности также не превышал норму.

Таким образом, при работе с новым языковым материалом имеет смысл показать всю систему на примере известных слов с наглядным изображением в форме таблицы, переводом на английский язык и включением в коммуникативную ситуацию, а затем с последовательным разбором каждой единицы в порядке, предусмотренном тематическим планированием занятий.

Структура и содержание менталитета определяется природными, общекультурными и индивидуальными факторами. В качестве его системного ядра выступает культура как целостность, а в значении отдельных элементов ментального опыта – разнообразные жизненные явления: от бытовых привычек и моделей мировосприятия до комплекса религиозных верований и нравственных, социально-политических и прочих норм [4, с. 8].

Заложенная в языковом менталитете индийцев потребность в классификации и упорядоченности, стремление к установлению чётких правил очень непросто совмещаются с русским обилием форм, вариантов произношения, написания, исключений и т.д.

Исходя из наблюдений за особенностями восприятия и воспроизведения письменной и устной речи индийскими студентами складывается представление об адаптации учебного процесса в целях улучшения качества подготовки студентов.

Во-первых, ведущим принципом в обучении русскому языку как иностранному для студентов из Индии должен быть принцип системности на каждом уровне усвоения знаний. Особенно продуктивной является работа с таблицами. Любое нововведение фонетического или грамматического порядка требует включения в систему предшествующего и последующего знания. Так, работу с алфавитом лучше построить по табличному принципу, представляя классификацию гласных и согласных звуков в различных комбинациях.

Во-вторых, эффективен принцип наглядности с акцентом на символику и ассоциативные связи, в целях регуляции стихийного процесса восприятия графических знаков русского языка. При изучении алфавита продуктивнее заранее выдавать готовые ассоциативные и символические образы букв, которые не будут затруднять процесс восприятия и уменьшать степень смешения английских и русских букв.

В-третьих, хороший результат даёт использование дедуктивного принципа. Учебные пособия по русскому языку как иностранному, как правило, не следуют этому принципу, что абсолютно соответствует концепции преподавания данной дисциплины, реализуемой по концентрической системе. Но поскольку учебный процесс организуется преподавателем, а учебное пособие является средством обучения, право выбора форм и методов обучения остаётся за ним. Опыт работы с индийскими сту-

дентами позволяет сделать вывод о том, что русский язык лучше усваивается, снижается уровень тревожности и облегчается процесс восприятия, если студентам сначала демонстрируется

общая исчерпывающая информация о дидактической единице, а затем следует последовательная пошаговая работа с каждым её элементом.

Библиографический список

1. Трубецкой Н.С. *Основы фонологии*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
2. Сусов И.П. *История языкознания*. Москва: Восток – Запад, 2006.
3. Газиева И.А. *Хинди. Самоучитель*. Москва: Живой язык, 2016.
4. Южалина Н.С. *Менталитет как социокультурная целостность*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Челябинск, 2003.

References

1. Trubeckoj N.S. *Osnovy fonologii*. Moskva: Aspekt Press, 2000.
2. Susov I.P. *Istoriya yazykoznanija*. Moskva: Vostok – Zapad, 2006.
3. Gazieva I.A. *Hindi. Samouchitel'*. Moskva: Zhivoj yazyk, 2016.
4. Yuzhalina N.S. *Mentalitet kak sociokul'turnaya celostnost'*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologii. Chelyabinsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.06.18

УДК 812

Shirvanova E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*,
E-mail: almirasyh18@gmail.com
Mirzaeva Sh.A., *MA student (Russian literature), Dagestan State University (Makhachkala, Russia)*,
E-mail: almirasyh18@gmail.com

THE PROBLEM OF MAN AND ENVIRONMENT IN THE STORIES OF M. GORKY OF 1890–1905. The article reveals the particular approach of Gorky to address human environment that acquires special importance in the Russian literature at the turn of the century and occupies a special place in the creative life of the writer. The paper reveals the philosophical-aesthetic views of the writer upon people, their role in society, social and human relations. The work identifies the typological features of Gorky's simple-minded character.

Key words: bitter, problem, man, society, bosjaki, social type.

Э.Н. Ширванова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: almirasyh18@gmail.com

Ш.А. Мирзаева, магистрант 2 курса, направление «Филология», профиль «Русская литература», Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: almirasyh18@gmail.com

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ В РАССКАЗАХ М. ГОРЬКОГО 1890 –1905 ГОДОВ

В статье раскрываются особенности подхода Горького к решению проблемы человека и среды, актуализировавшейся в русской литературе рубежа веков и занимающей в творчестве писателя особое место; раскрываются философско-эстетические воззрения писателя на человека, на его роль в обществе, на взаимоотношения общества и человека; выявляются типологические черты горьковского героя – босяка. Открытие Горького – босяки как художественный тип человека, выброшенного, выпавшего из привычной среды, потерявшего социальное прикрытие, незащищенного и беззащитного, но при этом смелого и отважного. Проблема человека и среды определила значимость творчества Горького. С её разрешения он начал спор с литературой XIX века и проявил себя как смелый художник-новатор, изумивший всех художественной новизной своих произведений.

Ключевые слова: М. Горький, проблема, человек, общество, босяки, социальный тип.

М. Горький занял исключительное место в литературе своей эпохи. Как отмечает Л.А. Колобаева, это случилось потому, что он раньше других писателей приблизился к пониманию реальной исторической перспективы, к образному постижению того, куда и как движется история народа революционной России [1, с. 276]. Это постижение происходило через решение проблемы человека и среды, которая стала центральной для произведений Горького 1890-1905-х годов. В начале XX века эта проблема получила новую перспективу своего разрешения в действительности и обратила на себя внимание многих писателей-современников Горького, выразивших свое видение проблемы человека и среды в литературе. И Горьким было сказано новое неожиданное и смелое слово о человеке, что определило значимость творчества Горького. С её разрешения он начал спор с литературой XIX века и проявил себя как смелый художник-новатор, изумивший всех художественной новизной своих произведений.

М. Горький в русской литературе – фигура «переходная», ворвавшаяся в литературный процесс с полемическим задором, с позиции спора с веком предшествовавшим. Теме страдания, преобладавшей в творчестве русских классиков, Горький противопоставил радость, жизнеутверждающее веселье, задор и смелость. Со страниц его произведений в литературу вошли активные романтические герои. Связано это было, конечно, с объективными причинами социального характера, актуализировав-

шими проблему «человека и среды» в литературе: из-за голода 1891 года в стране резко ускорился процесс урбанизации, появилось много бездомных «босяков», людей без определенных занятий, перебивавшихся кражами, грабительством. Горьким сам был сродни им, его тоже жизнь словно вытолкнула на произвол. Поэтому вопрос о человеке и среде для Горького явился жизненным.

Проблема человека и среды рассматривается писателем в связи с идеей сопротивления человека среде, явившейся для писателя ведущей. Героический пафос горьковских образов выразился в неподчинении его героев общим правилам бытия, стремящихся к свободе и независимости.

Традиционная формула «среда заела», которая была во многом определяющей для литературы XIX столетия, у Горького трактуется совершенно иначе: у писателя звучит мысль о том, что человек создает сопротивление окружающей среде. В своих произведениях романтического склада, таких как рассказы «Макар Чудра», «Старуха Изергиль», нарисованы образы красивых, смелых и сильных людей.

Нередко встречается романтический конфликт между чувством любви и стремлением к воле. Разрешается он гибелью героев, но налет трагедийности снимается мотивом торжества жизни и воли. Жестокая правда о жизни соединяется Горьким с романтической мечтой и верой в победу светлого начала в человеке.

Открытие Горького – босяки как художественный тип человека, выброшенного, выпавшего из привычной среды, потерявшего социальное прикрытие, незащищенного и беззащитного, но при этом смелого и отважного. Его босяки – не просто бродяги и скитальцы. Это люди, утратившие социальную маску. Они словно вне среды. Бесстрашие его героев-босяков связано с тем, что им нечего терять, они свободны от привязанностей к дому, к семье, к земле. Они утратили что-то очень ценное, твердое в своей жизни, социальную опору. В рассказе «Коновалов» возникает в одном из диалогов мысль о необходимости «точки опоры» и связанный с ней мотив вины: кто виноват в утрате, потере человеком этой опоры? Сталкиваются традиционное и примитивное утверждение: «среда виновата» и неожиданное признание Коновалова: «никто в том не повинен, ежели ты сам подлец», в котором звучит драма потерявшегося человека.

Коновалов задумывается о себе: «Вот теперь я, например, что такое? Босяк, галах, пьяница и тронутый человек. Жизнь у меня без всякого оправдания. Зачем я живу на земле и кому я на ней нужен, ежели досмотреть? Живу, тоскую. Зачем? Неизвестно. Внутреннего пути у меня нет. Как бы это сказать? Этакой искорки в душе нет... силы, что ли? Ну, нет во мне одной штуки – и все тут! Вот я живу и эту штуку ищу и тоскую по ней, а что она такое есть – это мне неизвестно» [2, с. 68].

В этих рассуждениях звучит мысль о необходимости чего-то очень важного, «внутреннего пути». «Одна штука», которая вызывает тоску у Коновалова – это отсутствие «охоты к жизни», «точки опоры».

«Точка опоры» – это то, что позволяет человеку строить, организовывать свою жизнь, делает ее творческой. А утратив связь с землей, как дерево, вырванное и выброшенное на землю корнями наружу, человек разрушается.

Другой момент, очень важный, реальный корень внутренней тоски босяка – это вопрос о нужности или ненужности человека: «Жизнь у меня без всякого оправдания. Зачем я живу на земле и кому я на ней нужен...» [2, с. 68].

Трагедия ненужного человека – звучит и в рассказе «Челкаш» в выпаде Гаврилы, когда опьяненный деньгами он выбалтывает Челкашу:

«Ведь что я думал? Едем мы сюда... Думаю... хвачу я его – тебя – веспом... рраз! Денежки – себе, его – в море... тебя-то... а? Кто, мол, его хватится? И найдут, не станут допытываться – как да кто. Не такой, мол, человек, чтобы из-за него шум поднимать!.. Ненужный на земле! Кому за него встать» [3, с. 41].

Эти слова о ненужности его на земле глубоко оскорбили Челкаша. Он полон презрения к жадности Гаврилы, и оскорблен не столько тем, что его хотели убить и ограбить, сколько убийственной правдой слов, сказанных Гаврилой в полной уверенности своего превосходства над Челкашом. Гаврила – маленький хозяин, действительно оказывается нужным тому обществу, которое зачеркнуло даже само имя Челкаша. В рассказе мы узнаем об истинном имени Челкаша всего один раз, из его воспоминаний. Перед нами драма человека без имени, которая будет продолжена Горьким и доиграна в пьесе «На дне».

Рассказы Горького – своеобразные драмы, художественно описывающие потрясение социальных основ российской жизни рубежа веков. В художественном толковании Горького разрыв со средой – это симптом грядущего революционного потрясения.

Горького прозвали «певцом босячества», однако он не был первооткрывателем этой темы, новаторство его заключалось в подходе к решению проблемы человека дна и среды, вытолкнувшей его на дно общества. Особенность героев Горького в том, что его босяки – это не столько несчастные жертвы жизни,

сколько бунтари, которые сами эту жизнь не принимают. Они не столько отверженные, сколько отвергающие.

Создание сильных, волевых характеров, «выламывающихся» из общего строя жизни, требовало экспрессивности письма, эмоциональной напряженности.

Обычно произведения Горького, особенно его рассказы, диктуют как критику капитализма, который выбрасывает людей на улицу. Но это поверхностный слой, а глубже встает проблема проверки человека. Горький как бы наблюдает эксперимент, который над человеком поставила история.

Горьковская концепция человека, его истолкование проблемы человека и среды, взаимоотношений человека с обществом противостоит тенденции отчуждения человека от человечества. Горький уверен в величии Человека, в его духовных силах, в его возможностях преобразовать социальную жизнь.

Эту веру в человека, веселость, бесстрашие и смелость героев Горького не принял пессимистичный и полный недоверия к человеку Леонид Андреев, утверждая, что само время не благоволит веселости.

Следует заметить, что развитие темы «дна жизни» в произведениях Горького – одно из примечательных и все же не до конца изученных литературных явлений. В среде деклассированных людей писатель находит светлые характеры и смелые благородные порывы. Горькому, как всякому большому художнику было присуще качество, названное А. Блоком «чувством пути» [4, с. 72].

Воспроизвести это чувство позволяет сравнительное изучение характеров, образов деклассированных людей, жителей дна.

Горьковские босяки лишены «цельности», представляют собой сложное сочетание амбивалентных черт. Как писал о людях дна Г.А. Бялый: «Это были люди близкие народу и одновременно далекие от него, обиженные и в то же время обидчики; страшно угнетенные, и вместе с тем, своеобразные хищники, люди, как бы воплощающие собою упрек обществу и все же отталкивающие своими антисоциальными инстинктами» [5, с. 76 – 77].

Соотношение противоречивых черт в горьковских характерах не представляет собой некоего равновесия, не обладает постоянством, видоизменяется от произведения к произведению. В изображении людей дна, в персонажах данного социального ряда положительное начало преобладает над негативным. Страдания и неуемные порывы к свободе придают горьковским босякам возвышающий ореол. Протест их не бессмысленен.

Присущее Горькому тяготение к сильным, ярким, своевольным сторонам человеческой природы оставалось неизменным на протяжении всей его творческой жизни и могло бы служить основанием для обвинения писателя в идеализации босячества, если бы не критическое отношение к возможностям деклассированных людей, которое не оттеняет мечты и всеобъемлющее утопическое представление писателя о свободном, справедливом и продуктивном обществе.

Босяки способны на преступные побуждения, порывы к насилию, но у горьковских «мечтателей» энергия насилия повернута вовнутрь, против самого себя.

Стремясь стать чем-то большим, подняться выше, босяки сжигают себя, чтобы удовлетворить острую внутреннюю потребность познать жизнь, объяснить себе её устройство.

На этом пути они отбрасывают страх смерти, умеренность, внутренние порывы Челкаша и Коновалова облагораживают и духовно возрождают, укрепляют дух человека.

Таким образом, проблема человека и среды определила значимость творчества Горького. С ее разрешения он проявил себя как смелый художник-новатор, изумивший всех художественной новизной своих произведений.

Библиографический список

1. Колобаева Л.А. *Концепция личности в русской литературе рубежа XIX – XX веков*. Москва, 1990.
2. Горький М. *Собрание сочинений*: в 30 т. Москва, 1968-76; Т. 2.
3. Горький М. *Повести и рассказы*. Москва, 2003.
4. Тиховодова А.А. *Молодой Горький и Короленко*: Сборник статей о творчестве. Москва, 1956.
5. Бялый Г.А. *Русский реализм. От Тургенева к Чехову*. Ленинград, 1990.

References

1. Kolobaeva L.A. *Konceptsiya lichnosti v russkoj literature rubezha XIX – XX vekov*. Moskva, 1990.
2. Gor'kij M. *Sobranie sochinenij*: v 30 t. Moskva, 1968-76; T. 2.
3. Gor'kij M. *Povesti i rasskazy*. Moskva, 2003.
4. Tihovodova A.A. *Molodoj Gor'kij i Korolenko*: Sbornik statej o tvorcestve. Moskva, 1956.
5. Byalyj G.A. *Russkij realizm. Ot Turgeneva k Chehovu*. Leningrad, 1990.

Статья поступила в редакцию 28.04.18

УДК 81

*Yuryeva Yu.B., postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: yurevayb@gmail.com***ADDRESS FORMS IN AMERICAN ENGLISH AND BRITISH ENGLISH: SOCIOPRAGMATIC PERSPECTIVE OVERVIEW.**

Alongside with globalization and intensive migration, rapidly changing economic, political and cultural background the consideration of issues of intercultural communication is becoming increasingly important. In the comparative studies, very often English is one of compared languages. Besides, English is a global language and the term "English as an International Language" (EIL) corresponds to British English (BrE), American English (AmE), Canadian English (CanE), Australian English (AusE). This is the first attempt to examine address forms in the boundaries of one language but in two different countries with their historical, cultural and political background. The aim of the paper is to study address forms in AmE and BrE and to find out the similarities and differences of their usage. This research is based on G. Hofstede's cultural dimensions (1991), politeness theory [1, 2], Intercultural pragmatics [3, 4] and address forms theory [5, 6]. The data has been obtained through observation, questionnaires and interviews. This article represents the results of the research and analyzes the use of address forms in AmE and BrE in the situation when people need to address a stranger.

Key words: address forms, American English, British English, culture, intercultural communication.

Ю.Б. Юрьева, аспирант филологического факультета, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: yurevayb@gmail.com

ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ В АМЕРИКАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, БРИТАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В связи с процессами глобализации и интенсивной миграции, быстро изменяющимися сферами экономической, политической и культурной жизни, рассмотрение вопросов межкультурной коммуникации приобретает всё большее значение. В сравнительных исследованиях очень часто английский язык является одним из сравниваемых языков. Английский язык является международным языком, а термин «английский как международный язык» (EIL) соответствует британскому национальному варианту английского языка (BrE), американскому национальному варианту английского языка (AmE), канадскому национальному варианту английского языка (CanE), австралийскому национальному варианту английского языка (AusE). Это первая попытка изучить формы обращения в рамках одного языка, но в двух разных странах с их историческими, культурными и политическими особенностями. Целью данного исследования является изучение форм обращения в американском и британском национальных вариантах английского языка и определение сходств и различий в их использовании. Это исследование основано на культурных измерениях Г. Хофстеда (1991), теории вежливости [1; 2], межкультурной прагматики [3; 4] и теории форм обращения [5; 6]. Данные исследования были получены путем наблюдения, анкетирования и интервью. В этой статье представлены результаты исследований использования форм обращения в ситуации, когда люди обращаются к незнакомому человеку.

Ключевые слова: формы обращения, американский национальный вариант английского языка, британский национальный вариант английского языка, культура, межкультурная коммуникация.

1. Introduction

Taking into account the processes of globalization and intensive migration the consideration of issues of intercultural communication is becoming increasingly important. Our modern, globalized world is developing along the path of expanding the cooperation in economic, political, social and cultural life. The result of this interaction is the rapid growth of cultural exchanges and direct contacts between state institutions, social groups and individuals of different countries and cultures. "Communication is embedded in culture, which serves as its context and is based on the prior experience of a community. In intercultural relations culture is the most important extralinguistic factor shaping its members' communicative style and behavior" [7].

This paper investigates the sociocultural features that govern contemporary use of address forms mainly addressing a stranger focusing on similarities and differences. As the aim was to study address forms in AmE and BrE and to find out the similarities and differences of their usage, we used quantitative method, focused on gathering numerical data among Americans and Englishmen through questionnaires, descriptive research in order to describe address forms in AmE and BrE.

Definitely, "culture is a system of symbol, and language is only one element of the symbolic system in this system in this network. And it is obviously that one should think of language in culture and not just of language and culture" [8]. What address forms are characteristic to the members of one culture can be totally unacceptable to the representatives of another culture. Besides, address forms reflect a vivid relationship between language and culture and show distinctive features of culture [9].

Nowadays, English is a global language [10] and the number of English speakers is growing. It's estimated to be spoken at least to some extent by a quarter of the world's population [11]. The term "English as an International Language" (EIL) corresponds to British English (BrE) and American English (AmE) to a smaller extent this term refers to Canadian English (CanE) and Australian English (AusE). BrE, AmE, CanE and AusE combine common features in all

language levels (lexical, grammatical and phonetic) and cultural specific features. In such a context, BrE, AmE, CanE and AusE are a combination of linguistic, cultural and worldview elements that reflect the linguistic world-image of its language speaker. The cultural differences between English speakers from a wide range of linguistic and cultural backgrounds can lead to intercultural misunderstanding and miscommunication while speaking a common language like English.

2. Address forms in sociocultural context

Address terms are an important aspect of sociolinguistic studies. "General address form is one language form which is used by people to address each other in some speech communication forms" [12]. In a speech act, address forms refer to verbal communication by the addresser and the addressee, through different channels (e.g. verbal). The choice of address forms and expressions reflects the social relationships among people, represents the cultural connotation of a language. Polite address forms vary from culture to culture and even within different regions of a country. According to our recent study we have examined the use of address forms to a stranger in the boundaries of one language but in two different countries with their historical, cultural and political background.

The choice of address terms in cross-cultural communication reflects cultural peculiarities and differences. According to the Cultural dimensions by Geert Hofstede both Great Britain and America are on the top of the most individualistic cultures. In these countries people are motivated by their personal interests. Power distance is measured by distribution of power within a single institution or society. Both Great Britain and America are countries with a short PD (America – 40, England – 35). Such countries appreciate the equal distribution of power, equal rights and relationships. Uncertainty avoidance is the level of anxiety, the degree of discomfort experienced by the representatives of a particular culture while embarrassing situations or how they try to avoid them. America and the United Kingdom belong to cultures with a low degree of uncertainty avoidance (the United States – 46, the United Kingdom – 35). In such cultures behavior aimed at resolving the conflict is encouraged. In such cultures, uncer-

tainty, variability, dynamism, high mobility, tasks and problems, high tolerance for ambiguity are valued. According to Hofstede's classification, Great Britain is a masculine country (66) and takes the 8th place out of 50, while America (62) takes the 11th place. The values of these cultures are mutually complementary sexual roles, the stiffness of men and the softness of women, clear distribution of roles between a man and a woman.

Both British and American cultures are characterized by distance and equality in communication. The interlocutors use informal norms while addressing others, so they rarely have difficulties while interacting with people (ex. Strangers).

Addressing is an important component of communicative competence. In cross-cultural communication, the choice of address form reflects cultural differences. While addressing people, people evoke personal identities, create and define relationships such as close/distant, personal/professional, peers/rank-differentiated, etc. [13]. As British people and Americans are individualistic and value equality, they try not to show differences in social status, don't show the asymmetry in age and gender.

3. Data and methodology

In order to study address forms in AmE and BrE and to find out the similarities and differences of their usage, we used quantitative method, focused on gathering numerical data among Americans and Englishman through questionnaires, descriptive research, interviews in order to describe address forms in AmE and BrE.

The aim of the study was to analyze address forms in AmE and BrE to reveal the impact of sociocultural context on the choice of address forms while addressing a stranger in everyday communication. The questionnaire was filled by 100 informants (50 Englishman and 50 Americans), aged from 14 to 62. The collected data need further and more detailed analyses in order to get more information concerning gender, age and social differences. Besides, the aim of this paper is to focus on the preliminary results obtained, which reveal the cultural similarities and differences and modern tendencies in the usage of address forms in BrE and AmE.

4. Data analysis

While addressing people, people evoke personal identities, create and define relationships such as close/distant, personal/professional, peers/rank-differentiated, etc. [13]. As British people are highly individualistic and value equality, they try not to show differences in social status by using special address terms. They don't show the asymmetry in age, gender, even when they are present. Nowadays this tendency is increasingly noticeable. In the English language if one is not sure how to address the interlocutor, it is acceptable not to use any address forms at all. According to the strategy of Negative Politeness [1] the British use "attention-getters", which are generally informal: Excuse me or Hey. According to the study, the use of address terms (sir, miss, madam) has reduced greatly and it confirms anonymous style of communication, as the interlocutors don't seem necessary to name the addressee.

(1) *Excuse me, I would like to know how to get to the bus station. (BrE)*

(2) *Excuse me, is there a bus station near here?(BrE)*

A decade ago in America for an adult addressee who is a stranger, or whose name is known but who is not a member of a friendship or work group, formal title was used [14]. According to our research

in AmE people generally used zero address forms (60%) and there were cases when people used titles (ma'am) while addressing a stranger (30%). Zero forms imply that no address form is available. In AmE the titles "miss" or "ma'am" are generally used when someone's trying to get someone's attention.

(3) *Excuse me, ma'am how to get to the bus station. (AmE)*

(4) *Hey, ma'am is a bus stop near here? (AmE)*

Both Americans and British people use attention-getters (*Excuse me, Hey*) while addressing strangers or use zero address forms.

(5) *Excuse me, I would like to know how to get to the bus station. (BrE)*

(6) *Excuse me, is there a bus station near here?(BrE)*

(7) *Excuse me, do you know where the bus stop is. (AmE)*

(8) *Excuse me, where is the bus stop. (AmE)*

According to our study only 20% of British speakers used utterances containing a nominal address form at least once. They were used by 16% of informants while addressing a young man (their age or younger than they), by 4% while addressing an old woman.

(9) *Hey, mate, how can I get to the bus stop? (a 40-year-old woman).*

(10) *Excuse me dear do you know the way to the bus stop please? (a 30-year-old woman).*

Besides, 30% of Americans used utterances containing a nominal address form at least once. They were used by informants while addressing young men and women (their age or younger than they). The nominal address forms (first names, titles) may be considered as the overarching principle that guides speakers in their choice of address forms [15]. "Social distance is a multidimensional concept involving degrees of affect, solidarity and familiarity" [15].

Among the common features in the usage of address forms in two different countries, our study has confirmed the extension of informality in British communication style. Denoting that the modern communication style ignores the status (using preferably zero address forms), it can be characterized as "anonymously-egalitarian" and informal [16]. What is more, American country demonstrates the tendency of democratization and deformalization of their communicative cultures.

5. Conclusions

Different cultures might have different address forms which reflect sociocultural context. So, cultural background has an influence on the usage of address forms while interacting with people. Nowadays, English is a global language and the current study we have made is an attempt to show the usage of address forms while interacting a stranger and to investigate differences in the usage of address forms in the boundaries of one language but in two different countries with their historical, cultural and political background.

In this paper we have studied address forms in AmE and BrE and found out the similarities and differences of their usage. Among the common features in the usage of address forms in two different countries, our study has confirmed the extension of informality in British communication style. What is more, American country demonstrates the tendency of democratization and deformalization of their communicative cultures. The cultural differences between English speakers from a wide range of linguistic and cultural backgrounds can lead to intercultural misunderstanding and miscommunication while speaking a common language like English.

Библиографический список

1. Браун П. и С. Левинсон, *вежливость: некоторые Универсалии в использовании языка*. Кембридж: Cambridge University Press, 1987.
2. Лич Г. *Прагматика вежливости*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
3. Кекес И. *Межкультурная прагматика*. ОУП, 2014.
4. Вежбицка А. *Семантика, Культура и познание: Универсальные человеческие концепции в культурологических конфигурациях*. New York: Oxford University Press, 1992.
5. Браун Ф. *Условия обращения: проблемы закономерностей и использования в различных языках и культурах*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.
6. Кляйн М. Адрес в межкультурной коммуникации между языками. *Межкультурная прагматика*. 2009; 6.3: 395 – 409.
7. Ларина Т. Слишком много стен и недостаточно мостов: важность изучения межкультурной коммуникации. *Русский лингвистический журнал. Вестник РУДН*. 2015 (4): 9 – 16.
8. Чанг З. *Англо-китайское лингвокультурологическое исследование*. Qingdao: China Ocean University Press. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2004.
9. Тан, стандарты вежливости и прагматические неудачи адресных форм в межкультурной коммуникации. *Преподавание иностранных языков*. 2004; (10): 11 – 14.
10. Кашру В., мировых вариантов английского языка: агония и экстаз. *Журнал эстетического воспитания*. 2012; Vol. 30, № 2: 135 – 155. Специальный выпуск: Выдающиеся гуманитарные науки.
11. Херн Б.Я., Кросс-культурная коммуникация: Теория и практика, 2013.
12. Чжан Х.А., Сравнительное исследование китайско-американских адресных форм с точки зрения межкультурной коммуникации. *Международный журнал английского языкознания*. 2011; (1): 54 – 60.
13. Фитч К. *Говоря в отношениях: Культура, коммуникация и межличностная связь*. New York: The Guilford Press, 1998.
14. Эрвин-Трипп С. *Социолнгвистика*. Калифорнийский университет, Беркли, 1967; 3.

15. Кляйн М., Хоррби С. и Уоррен Дж. *Язык и человеческие отношения: Стиль обращения в современном языке*. Cambridge: CUP, 2009.
16. Ларина Т., Сурьянараян Н. «Госпожа или тетя Джи»: адресные формы в Британском и Индийском английском языках как отражение культуры и познания. *Вариации в языке и использовании языка: Серия «Лингвистические, социокультурные и когнитивные перспективы»*. Петер Ланг. 2013: 190 – 217.

References

1. Braun P. i S. *Levinson, veshlivost': nekotorye Universalii v ispol'zovanii yazyka*. Kembridzh: Cambridge University Press, 1987.
2. Lich G. *Pragmatika veshlivosti*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
3. Kekes I. *Mezhkul'turnaya pragmatika*. OUP, 2014.
4. Vezhbicka A. *Semantika, Kul'tura i poznanie: Universal'nye chelovecheskie koncepcii v kul'turologicheskikh konfiguracijah*. New York: Oxford University Press, 1992.
5. Braun F. *Usloviya obrascheniya: problemy zakonomernostej i ispol'zovaniya v razlichnyh yazykah i kul'turah*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.
6. Klyajin M. Adres v mezhkul'turnoj kommunikacii mezhdu yazykami. *Mezhkul'turnaya pragmatika*. 2009; 6.3: 395 – 409.
7. Larina T. Slishkom mnogo sten i nedostatochno mostov: vazhnost' izucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii. *Russkij lingvisticheskij zhurnal. Vestnik RUDN*. 2015 (4): 9 – 16.
8. Chang Z. *Anglo-kitajskoe lingvokul'turologicheskoe issledovanie*. Qingdao: China Ocean University Press. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2004.
9. Tan, standarty veshlivosti i pragmaticheskie neudachi adresnyh form v mezhkul'turnoj kommunikacii. *Prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2004; (10): 11 – 14.
10. Kashru V., mirovyh variantov anglijskogo yazyka: agoniya i `ekstaz. *Zhurnal `esteticheskogo vospitaniya*. 2012; Vol. 30, № 2: 135 – 155. Special'nyj vypusk: Vydavushiesya humanitarnye nauki.
11. Hern B. Ya., Kross-kul'turnaya kommunikacija: Teoriya i praktika, 2013.
12. Chzhan X.A., Sravnitel'noe issledovanie kitajsko-amerikanskix adresnyh form s tochki zreniya mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mezhdunarodnyj zhurnal anglijskogo yazykoznanija*. 2011; (1): 54 – 60.
13. Fitch K. *Govorya v otnosheniyah: Kul'tura, kommunikacija i mezhlchnostnaya svyaz'*. New York: The Guilford Press, 1998.
14. `Ervin-Tripp S. *Sociolingvistika*. Kalifornijskij universitet, Berkli, 1967; 3.
15. Klyajin M., Horrbi C. i Uorren Dzh.. *Yazyk i chelovecheskie otnosheniya: Stil' obrascheniya v sovremennom yazyke*. Cambridge: CUP, 2009.
16. Larina T., Sur'yanarayana N. «Gospozha ili tetya Dzh»: adresnye formy v Britanskom i Indijskom anglijskom yazykah kak otrazhenie kul'tury i poznanija. *Variacii v yazyke i ispol'zovanii yazyka: Seriya "Lingvisticheskie, sociokul'turnye i kognitivnye perspektivy"*. Peter Lang. 2013: 190 – 217.

Статья поступила в редакцию 28.05.18

УДК 81-41

Yusufova Sh.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shagum1984@yandex.ru

STYLISTIC SYNONYMS IN THE TABASARAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN. The article discusses the types of synonyms and their equivalents in the Tabasaran language in comparison with Russian. Existing classifications of synonyms are built on a variety of grounds. The author distributes the synonyms into two types: 1) inner language words; 2) exterior language words. The classes of stylistic synonymy are studied according to the way of their building. In some cases, one of the components of stylistic synonym duplicates stylistically neutral way of building. Mixed type of stylistic synonym, consisting of reduplication and affixation, form by means of semantic addition. The analysis of the synonyms shows that in the Tabasaran language there are many synonyms that are formed by means of semantic addition.

Key words: synonyms, language, Russian, Tabasaran, denotative component.

Ш.А. Юсуфова, соискатель Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: shagum1984@yandex.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

В статье рассматриваются типы синонимов в табасаранском языке в сопоставлении с русским. В интересах решения поставленной проблемы приоритетным считаем распределение класса синонимов на два типа: 1) внешнеязыковые и 2) внутриязыковые.

В рассмотренных классах стилистической синонимии значения слов совмещены способом образования. В ряде случаев один из компонентов стилистического синонима дублирует стилистически нейтральный способ образования синонимов. Смешанный тип стилистического синонима, состоящий из редупликации и аффиксации, образован посредством семантического сложения. Анализ синонимов в аспекте поставленной проблемы убедил автора в том, что в табасаранском языке широкое распространение получили синонимы, образованные посредством семантического сложения с типом внешнеязыковых фактов.

Ключевые слова: синонимы, язык, русский, табасаранский, денотативный компонент.

Традиционное определение синонимов – близкие или совпадающие по значению слова, но различных по звучанию – уязвимо в двух позициях: во-первых, оно не применимо к полисемантическим словам, которые не могут быть синонимичны во всех значениях; во-вторых, нельзя говорить о тождестве лексического значения в целом, так как лишь денотативный компонент значения может быть описан как тождественный или близкий [1, с. 193]. Кроме того, в рассмотренных определениях близости или тождества значений совмещены способы образования разговорных синонимов. Примерами тождественных значений разговорных синонимов служат следующие: *савадвал* «грамота» – *урхуб* – *биклуб* (читать + писать); *ризкь* «пропитание» – *ульна шид* (хлеб + вода); *саб-швнуб* «несколько» – *саб-кьюб* (один + два); *гьварч* «толпа», «собрание» – *аль-*

хюр – *бицилр* (млад + стар); *гьгал* «скандал» – *гьгарай* – *гьурай* (сильный крик + зов); *хизан*, *кюлфет* «семья» – *хпир* – *бай* (жена + ребенок). В ряде случаев один из компонентов разговорного синонима дублирует стилистически нейтральный синоним [2]. Ср.:

гьабар «посуда» – *гьабар* – *кьулар* (посуда + доски); *жигерар* «внутренности» – *удрар* – *фунар* (кишки + животы); *салам* «привет» – *салам* – *дуьа* (привет + молитва); *аьрза* «жалоба, заявление» – *аьрза* – *фарзе* (заявление + предложение).

Достаточно продуктивным способом образования разговорных синонимов выступают способы образования сложных слов с редупликацией. Вслед за Р.И. Гайдаровым мы выделяем в их составе [3, с. 28]:

а) редупликативы: *ягъди* «пешком» – *ликри* – *ликри* (ногой + ногой); *кьастнаан* «умышленно, нарочно» – *агъюди* – *агъюди*; *саб гужнинди* «едва, еле – еле» – *ява* – *явашди*;

б) ложную редупликацию, не существующую в языке, включающую деформирующий, но самостоятельно звуковой комплекс: *жвуллуб* «мелочь» – *келек* – *шегъи*; *луту* «плут, мошенник» – *луту* – *луту*; *гъал* «скандал» – *гъал* – *магъал*; *эльвер* «торговля» – *ариш* – *вериш* и т. д.

в) смешанный способ, состоящий из редупликации и аффиксации: *суалар* «расспросы» – *силис* – *варис*; *агъюр* «знакомый» – *авгъюрсир*, *гъяркюрсир*; *аьнар* «постель» – *аьхин* – *лезф* (*юргъан* – *мургъан*).

В табасаранском языке широко распространены и разговорные синонимы, формальная маркированность которых состоит в адаптации заимствованной лексики. Например: *пальто* – *палдум*; *сундук* – *сундукъ*; *очередь* – *учир*; *тормоз* – *турмуц*; *доктор* – *духтур*; *милиционер* – *милица*; *заведующий* – *заведши*. Специфика реализации данного способа образования синонимов актуализируется заимствованиями фонетически неадаптированными: *буйругъ* – *приказ*; *аш* – *плов*; *варж йис* – *век*; *доктор* – *врач*; *гъюкумат* – *государство*; *сечкйир* – *выборы*, а также фонетической адаптации отдельных стилистически нейтральных заимствований: *пич* «печь», *пиян* «пьяный», *калуш* «галлоша» и т. д. В табасаранском языке, как и в других лезгинских языках одним из продуктивных способов словообразования разговорных синонимов выступает образование несвободных словосочетаний: *гъамшан* «всегда, постоянно» – *ара арайик*; *жумартлу* «щедрый» – *хил ачухъур*; *хуш* «приятный» – *кьаз мани*; *лигуб* «посмотреть, обратить внимание» – *ул гатлабхъуб*.

Как способ словообразования семантическая деривация (*мурчч* «угол» – *иб* «ухо») и такие виды морфологического словообразования, как аффиксация и сокращение (*дада* «мать» – *да*; *аба* «отец» – *ба*; Магомед – Мага и др.) встречаются в табасаранском языке несколько реже.

Основным способом словообразования книжных синонимов табасаранского языка, впрочем как и многих других дагестанских языков, выступают заимствования. Ср.: *ягъди* «пешком» – *фияда* (иран.); *хъял* «гнев» – *ажугъ* (тюрк.); *мубарак* «поздравление» – *тебрик* (азерб.); *гъякьикъат* «действительность» – *агъгъвалат* (араб.); *тафавут* «разница» – *фаркъ* (араб.); *ичли* «пустой» – *буш* (тюрк.). Типом книжных синонимов можно считать особый механизм – приобретение заимствованиями книжно-возвышенной окраски арабскими, тюркскими, иранскими и русскими основами, например: *культура* – *меденят*; *корреспондент* – *мухбир*; *карандаш* – *къалам*; *история* – *тарих*; *идея* – *мяна* – *метлеб*; *столица* – *меркез*; *точка* – *нукътла*; *вождь* – *регъбер*; *литература* – *эдебият*; *политика* – *сиясат*; *памятник* – *гюмбет*; *группа* – *десте* [4, с. 14].

Специфическим способом словообразования книжных синонимов табасаранского языка в определенной мере вы-

ступает и суффиксация: *зарб* «быстрота» – *зарбвал*; *мичли* «мрак, темнота» – *мичливал*; *бахт* «счастье» – *бахтлувал*; *инсаф* «гуманность» – *инсафвал*; *инкар* «отрекание» – *инкарвал* и т. д. Более того архаические заимствования типа *дафтар*, *барбархана*, *гъяжатхана*, *къалам* и другие вытесняются русизмами, которые уже встречаются на постоянной основе. В произведениях не только классиков табасаранской литературы, но и современников встречаются заимствования из восточных и русского языков [5]. Так, например в произведениях известных табасаранских писателей и поэтов Абумуслима Джафарова, Манафа Шамхалова, Муталиба Митарова, Юсуфа Базутаева, Шамиля Казиева встречаются синонимы типа: *гюзел* «красавица» (тюрк.) – *суна* (араб.) – *назани* (иранск.). Продуктивность образования синонимических рядов подтверждается малоупотребительными префиксами и суффиксами типа *бей-*, *-суз*, *-лу* и т. д. Например: *вафалу* «преданный»; *хабар* «весть» – *бейхабар* – *хабарлу* – *хабарсуз*; *намус* «честь» – *намуслу* «честный» – *намуссуз* «бесчестный» и т. д. Префикс *бей-* и суффикс *-суз* участвуют в основном в образовании антонимов. Многие здесь зависят от контекста и поставленных задач в словообразовательном процессе [6]. Здесь можно говорить о семантической деривации – *суна* «любимая», *ккуния* «любимая», *гюзел* «красавица», «любимая» (*йиз гюзел* «моя любовь»), *дарман* «лекарство», «любимый» (*кьван дарман* «любовь сердца»), о полногласии/неполногласии – *агъали* «житель» (*гъулан агъали* «сельский житель») и *агъли* «пожилой» (*агъли адми* «пожилой человек»), об образовании несвободных словосочетаний – *ккуни* «любимая» или «любимый»; *юк'в али* «любимая» (*юк'валуруш* «любимая девушка», доел.: «сердце есть девушка») и т. д.

Другим не менее продуктивным и основным способом словообразования просторечных синонимов выступает семантическая деривация, например: *улер* «глаза» – *думблар* «сливы»; *бахтсуз* «несчастливый» – *етим* «сирота»; *ккул* «голова» – *келле* «череп» – *гъарлуз* «тыква», *гъварк* «круглая коробка из липовой коры» [7]. В образовании синонимических пар не менее продуктивным является суффиксация, например: *лику* «хромой» – *ликануц* «хромой»; *бюркью* «слепой» – *бюркьяц* «слепой»; *шюршулу* «сопливый» – *шюрших* «сопливец» и т. д. Кроме того, в табасаранском языке наблюдаются некоторые нерегулярные способы словообразования синонимов на уровне словосложения, заимствования и образования несвободных словосочетаний, например: *алакъа* «связь» – *танишвал*; *хъял* «ссора» – *гъярхъувал*; *рушват* «взятка» – *даш-баш* (тюркское); *уч аплуб* «собирать» – *дюзмиш аплуб* и т. д.

В интересах решения поставленной проблемы приоритетным считаем распределение класса синонимов на два типа: 1) внешнеязыковые и 2) внутриязыковые. Также считаем целесообразным рассматривать основные типы и разновидности синонимов табасаранского языка в сопоставлении с русским.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1966.
2. Гаджиев Г.-А.Н. *Русско-табасаранский терминологический словарь*. Махачкала, 1941.
3. Гайдаров Р.И. Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке. Махачкала, 1991.
4. Загиров В.М. Некоторые вопросы лексики табасаранского языка. Махачкала, 1977.
5. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002.
6. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
7. Шихалиева С.Х. *Словосочетание в табасаранском языке*. Махачкала: Динэм, 2010.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 1966.
2. Gadzhiev G.-A.N. *Russko-tabasaranskij terminologicheskij slovar'*. Mahachkala, 1941.
3. Gajdarov R.I. *Osnovy slovoobrazovaniya i slovoizmeneniya v lezginском yazyke*. Mahachkala, 1991.
4. Zagirov V.M. *Nekotorye voprosy leksiki tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 1977.
5. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2002.
6. Shihalieva S.H. *Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizatsii v vostochnolezginских yazykah. Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
7. Shihalieva S.H. *Slovosochetanie v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala: Din'em, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.05.18

УДК 81-41

Yusufova Sh.A., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: shagum1984@yandex.ru

LEXICAL SYNONYMS IN THE TABASARAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN. This article analyzes the lexical synonyms. Lexical synonyms in the map of languages differ by emotional coloring. The development of lexical synonyms in Tabasaran is due to the features that come from dialects. Lexical synonyms in combine properties of both semantic and stylistic synonyms.

Therefore, synonyms, both in Russian and in Tabasaran language, they are not absolutely identical words to each other both in terms of semantics, and in regard to their emotional and stylistic properties.

Key words: synonyms, language, Russian, Tabasaran, lexical synonym.

Ш.А. Юсуфова, соискатель Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail shagum1984@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ

В статье анализируются лексические синонимы табасаранского языка в сопоставлении с русским. Лексические синонимы в сопоставляемых языках различаются эмоциональной окрашенностью форм существования стилистических единиц. Возникновение лексических синонимов в табасаранском языке обусловлено внутриязыковыми особенностями – проникновением в литературный язык различных слов из диалектов, говоров, наречий и других форм существования стилистических единиц. Лексические синонимы в сопоставляемых языках объединяют свойства как семантических, так и стилистических синонимов. Поэтому синонимы, как в русском, так и в табасаранском языке, обозначая одно и то же, не являются абсолютно идентичными словами и в отношении семантики, и в отношении эмоционально-стилистических свойств.

Ключевые слова: русский язык, табасаранский язык, лексические синонимы, семантика.

Под лексическими синонимами понимаются слова и группы слов, которые соответствуют одному и тому же означаемому и, относясь к одной и той же части речи, способны заменять друг друга без изменения смысла текста. Отождествляя синонимы по значениям, можно отметить и то, что каждое из значений многозначного слова может иметь свой синоним либо в виде отдельного однозначного слова, либо эквивалентного значения другого многозначного слова. Поэтому синонимы, как в русском, так и в табасаранском языке, обозначая одно и то же, как правило, не являются словами абсолютно идентичными друг другу как в отношении семантики, так и в отношении своих эмоционально-стилистических свойств. По мнению Ю.Д. Апресяна, синонимы отличаются друг от друга или 1) некоторыми оттенками в лексическом значении, или 2) своей эмоционально-экспрессивной окраской, или 3) принадлежностью к определенному стилю речи, или 4) своей употребляемостью, или 5) способностью вступать в соединение с другими словами. Обычно различие между синонимами идет сразу по нескольким понятиям [1, с. 22]. Так, например, в табасаранском языке основное различие между синонимами *усал* и *гъариб* «худой, истощенный» заключается в семантических особенностях. Синонимизироваться они будут лишь тогда, когда выражают понятие «худой, истощенный». Однако слово *усал* имеет и другое значение «слабый (слабак), трусливый (трус)», в котором оно не может выступать в качестве синонима слова. В этом же значении синонимом слова *усал* «слабак, трус» выступает уже слово «*гучибях, зяиф*». Или же, если в русском языке сопоставить синонимы *труд* и *работа*, то основное различие между ними будет заключаться в семантических особенностях слов. Синонимизироваться слова *труд* и *работа* будут лишь тогда, когда они выражают понятие «занятие, труд» или «продукт труда, изделие, произведение». Эти различия чаще всего предполагают номинативную общность, определяющую основное свойство синонимов.

Как в табасаранском, так и в русском языке, подавляющее большинство представляют собой простые двучленные синонимы, например: *языкознание – лингвистика; вратарь – голкипер; сторожить – стеречь; спелый – зрелый; выздороветь – поправляться; ижми «твердый» гъадми «прочный, твердый»; яшлур «пожилой, преклонного возраста» – къабир «старый, дряхлый»; улхуб «разговор, переговоры» – сюгъбат «беседа, разговор»* и т. д.

1. Трёхкомпонентные ряды синонимов в табасаранском и русском языках: *гъам – дерд – хажалат* «горе, печаль, переживание»; *масан – авыз – жан «дорогой, милый»; киреж – гъяк – известность «известность», чаравал – farkъвал – тафавутвал* «отличие, разница, различие»; *гъалмиш – гъалат – ошибка* «просчет, недочет, ошибка»; *светить – сиять – сверкать* «излучать свет, излучать сильный ровный свет»; *пейзаж – ландшафт – вид* «картина окружающей природы»; местности; *картина или рисунок*, изображающие местность, природу; *серый – стальной – свинцовый* «цвет, получаемый при смешивании черного с белым; *светло-серый* с серебристым отливом; *темно-серый*, цвета свинца» [2, с. 32].

2. Четырёхкомпонентные ряды синонимов в табасаранском и русском языках: *ккунивал* «любовь, страсть» – *ашьк* «желание, любовь» – *мюгъуббат* «любовь, симпатия» – *гъевес* «страсть»; *гизаф* «очень много» – *кюллу* «много, больше»

– *хайлин* «довольно много, значительно, гораздо» – *ахюч1вегъ* «много»; *тлакьат* «сила, мощь, состояние» – *къувват* «сила, мощь, могущество» – *гуж* «сила, мощь» – *зур* «сила, насилие»; *зурба* «очень быстро, в быстром темпе» – *зирекди* «смело, быстро, подвижно» – *тяди* «быстро, спешно, торопясь» – *йигъанди* «быстро, в темпе, торопясь». Пятикомпонентные ряды синонимов в табасаранском и русском языках: *гъаци* «так, без всякой оплаты» – *гъавайи* «так, даром, за бесценок» – *гъякъсуз* «без оплаты, бесплатно» – *ч1анади* «просто так, даром» – *къиматсуз* «без цены, безо всякого»; *сабдулпу* «вдруг, внезапно, неожиданно» – *хабарсузди* «неожиданно» – *к1ваин алдарди* «вдруг, неожиданно» – *бейхабарди* «самым неожиданным образом» – *бирдан* «вдруг, внезапно, неожиданно» и т. д.

3. Шести- и более компонентные ряды синонимов в табасаранском и русском языках: *сагъсуз* «больной, болезненный, нездоровый» – *азарлу* «больной, сильнобольной» – *кетлерци-найир* «нездоровый, болезненный» – *кефсуз* «больной, хворый» – *уьзурлу* «больной, страдающий болезнью, нездоровый» – *нахуш* «больной, болезненный»; *уткан* «красивый» – *уччур* «красивый, привлекательный» – *успагъи* «прелестный, красивый» – *гюрчег* «красивый» – *гюзел* «красивый, прелестный, изящный» – *тларст* «стройный, статный, красивый».

Доминантой в пятикомпонентном синонимическом ряду табасаранского языка – *ляхин* «работа» – *кар* «дело» – *кести* «ремесло» – *гъуллуз* «служба, работа, должность» – *пише* «ремесло, специальность» является слово *ляхин* «работа», поскольку оно является стержневым, т.е. общим для всех значений синонимического ряда, вместе с тем и наиболее употребительным и частотным. Оно же выступает в роли главного и стилистически более нейтрального по сравнению с остальными словами члена синонимического ряда [3, с. 102].

В табасаранском языке, в отличие от русского, представлено незначительное количество синонимов, принимаемых в качестве абсолютных. Тем не менее, в качестве примеров абсолютной синонимии можно привести следующие пары слов: *къум* и *ккум* «кол»; *клуб* и *пуб* «говорить»; *бегълийир* и *элжар* «перчатки»; *гъюдрач* и *суфра* «скатерть»; *дигъе* и *гъваркъ* «круглая корзина из коры дерева, чаще всего липы»; *гута* и *марфак1* «подушка»; *гуг* и *хярт1* «затылок»; *унч1в* и *улд* «окно»; *гъяят* и *икир* «двор»; *багъиш* и *пешкеш* «подарок»; *юк1в* и *гъян* «сердце»; *жан* и *жасад* «тело». Как видно из этих примеров, в двухчленные синонимические ряды в качестве их компонентов вошли диалектизмы и профессионализмы, просторечия и литературные формы слов. По принадлежности к частям речи в табасаранском языке, как и в русском, имеются следующие группы синонимов: а) синонимы-существительные; б) синонимы-глаголы; в) синонимы-прилагательные; г) синонимы-наречия [4, с. 18]. Это основные группы синонимов, которые встречаются в обоих сопоставляемых языках. Кроме того, в табасаранском языке встречаются еще синонимы-служебные слова, к которым относятся синонимы-последлоги, синонимы-союзы и синонимы-частицы. Если рассмотреть существительное в аспекте поставленной проблемы, то с семантической точки зрения слова, являющиеся именами, весьма разнообразны. К ним могут быть отнесены:

1) названия живых существ: *инсан* – *кас* «человек»; *инсар* – *ксар* «люди»; *яшлур* – *къабир* «пожилой, преклонного возраста, старый, дряхлый»; *адми* – *инсан* «человек»;

2) названия растений и их частей: *мейва* – *емиш* «плод»; *гьурд* – *хярд* «липа»; *жихир* – *армут* «груша»; *члуру жихир* – *кьюрракки* «дикая груша»;

3) названия различного рода пространств: *мейдан* – *бицлише* «площадка»; *тяттилар* – *каникулар* «каникулы»; *икур* – *гьяят* «двор»; *бистан* – *багь* «огород» [5, с. 281].

В обоих сопоставляемых языках существительное – это класс полнозначных слов, который включает в себя названия предметов и одушевленных существительных. Как в русском, так

и в табасаранском языке синонимы-существительные занимают основное место в синонимике [6, с. 4].

Таким образом, лексические синонимы в двух сопоставляемых языках выполняют функция уточнения и замещения, поэтому, если речь идет, например, о многозначных словах, имеется ввиду тождественность отдельных значений этих слов, и таким образом, существительные, не совпадающие по своему семантическому объему, могут входить в многочисленные синонимические ряды.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Синонимия и синонимы. *Вопросы языкознания*. 1969; 4.
2. Гайдаров Р.И. Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке. Махачкала, 1991.
3. Загиров В.М. Некоторые вопросы лексики табасаранского языка. Махачкала, 1977. – 119 с.
4. Загиров З.М. *Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2002: 18 – 31.
5. Шихалиева С.Х. Средства выражения семантики локализации в восточнолезгинских языках. *Вопросы типологии русского и дагестанских языков*. Махачкала, 2008: 280 – 286.
6. Шихалиева С.Х. *Словосочетание в табасаранском языке*. Махачкала: Динэм, 2010: 3 – 5.

References

1. Apresyan Yu.D. Sinonimiya i sinonimy. *Voprosy yazykoznaviya*. 1969; 4.
2. Gajdarov R.I. *Osnovy slovoobrazovaniya i slovoizmeneniya v lezginском языке*. Mahachkala, 1991.
3. Zagirov V.M. *Nekotorye voprosy leksiki tabasarsanskogo yazyka*. Mahachkala, 1977. – 119 s.
4. Zagirov Z.M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2002: 18 – 31.
5. Shihalieva S.H. *Sredstva vyrazheniya semantiki lokalizatsii v vostochnolezginских yazykah*. *Voprosy tipologii russkogo i dagestanskikh yazykov*. Mahachkala, 2008: 280 – 286.
6. Shihalieva S.H. *Slovochetanie v tabasarsanskом yazyke*. Mahachkala: Din'em, 2010: 3 – 5.

Статья поступила в редакцию 23.05.18

УДК 82

Yalharoeva M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Ingush Research Institute of Humanitarian Sciences n.a. Ch.E. Ahrieva» (Magas, Russia), E-mail: maremyalharoeva@mail.ru

THE CONTRIBUTION OF THE CHECHEN-INGUSH DIASPORA IN VERBAL CULTURE OF TURKEY. The article observes literary activity of the Chechen-Ingush Diaspora, its contribution to the verbal culture of Turkey. The literature of the Chechen-Ingush people who live abroad, still remains outside of scientific research, therefore, studies of its aspects have high novelty and relevance. The presented paper examines literary and journalistic, translation activity of more than ten authors (Beksultan Batyrkhan, Mehmet Cetea, Sherif Bastava, Hasan Basri of Gekka, Salih Polatkan, Semsettin Kutlu, Ayla Kutlu, Anil Chechena, Erroll of Yildir, Sadettin Canpolat, Selman Bestoia). Their works have significantly enriched the culture of Turkey. The descriptive method of research is used as the main scientific method.

Key words: Chechen-Ingush diaspora, Chechen-Ingush border, literature, emigration, national culture, historical homeland.

M.A. Ялхароева, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева», г. Магас, E-mail: maremyalharoeva@mail.ru

ВКЛАД ЧЕЧЕНО-ИНГУШСКОЙ ДИАСПОРЫ В СЛОВЕСНУЮ КУЛЬТУРУ ТУРЦИИ

Статья посвящена литературной деятельности чечено-ингушской диаспоры, её вкладу в словесную культуру Турции. Литература чечено-ингушского зарубежья, которая до сих пор остается вне научных интересов, представляет большой интерес для отечественного литературоведения своей новизной и актуальностью. В исследовании рассматривается литературно-публицистическая, переводческая деятельность более десяти авторов (Бексултана Батырхана, Мехмета Кетей, Шерифа Баштава, Хасана-Басри Гёккая, Салиха Полаткана, Шемсеттина Кутлу, Айлы Кутлу, Анилы Чечена, Эррала Йылдыра, Садеттина Джанполата, Сельмана Бештоя), деятельность которых существенно обогатила культуру Турции. В качестве основного научного метода применялся описательный метод исследования.

Ключевые слова: чечено-ингушская диаспора, чечено-ингушское зарубежье, литература, эмиграция, национальная культура, историческая родина.

Чечено-ингушское зарубежье всегда вызывало большой интерес на исторической родине. Когда в России пал «железный занавес», разъединенные более ста лет назад представители единого этноса устремились друг к другу и испытали чувство удовлетворения, обнаружив, что обе стороны сохранили свою национальную идентичность. Настоящим открытием стало и существование национальной культуры, как на чужбине, так и на исторической родине.

Первые контакты с зарубежной диаспорой стали происходить ещё до демократических преобразований в России во время творческих командировок наших ученых, писателей за границу, в те страны, где проживала диаспора. Эти немногочисленные связи дали хорошие результаты. Диаспора стала получать с исторической родины книги на родном языке, которые переводились на языки стран проживания. Особенно активно эта работа

проходила в Турции, где проживает самая большая по численности чечено-ингушская диаспора.

Актуальность исследования определяется тем, что чечено-ингушская творческая эмиграция, которая, несомненно, является неотъемлемой частью, органическим дополнением национальной культуры, «как явление, как феномен истории, культуры до сих пор не стала объектом даже самого поверхностного историко-культурного, литературоведческого или социологического исследования» [1, с. 428].

В Турции нами обнаружено более двадцати писателей и публицистов, чеченцы: Тарик Кутлу, Шемсеттин Кутлу, Айла Кутлу, Алаеттин Кутлу, Селахаттин Кутлу, Рефик Оздемир, Казим Чечен, Анил Чечен, Казим Чечен, Наиф Арслан, Йылдырым Елмаз, Эррол Йылдыр, Ихсан Беркхан; ингуши: Вассан-Гирей Джабаги, Мехмет Кетей, Орхан Демирхан, Бексултан Батырхан, Шериф Баштав,

Хасана-Басри Гёккая, Салих Полаткан, Багаудин Веджижев, Иса Сагон, Садеттин Джанполат, Мустафа Бештой, Сельман Бештой.

Некоторые из перечисленных писателей и публицистов нами ранее были введены в научный оборот, однако в силу объективных причин еще многие авторы остались вне поля нашего зрения. В процессе работы были обнаружены новые сведения из жизни и деятельности ранее исследованных авторов.

Объектом настоящего исследования стала литературная и публицистическая деятельность Бексултана Батырхана, Мехмета Кетей, Салиха Полаткана, Шерифа Баштава, Хасана-Басри Гёккая, Анил Чечена, Шемсеттина Кутлу, Айлы Кутлу, Эрала Йылдыр, Садеттина Джанполата, Сельмана Бештой.

Теоретической базой для данного исследования послужили работы турецких авторов черкесского происхождения Сефера Берзегэ – Sefer Berzeg [2] и Иззета Айдемира – Izzeta Aydemir [3] об общественно-политической, культурно-просветительской, литературной деятельности представителей северокавказской диаспоры в Турции.

Цель нашего исследования – вернуть в лоно национальной культуры творческое наследие писателей и публицистов чечено-ингушской диаспоры. Их многогранная деятельность не только внесла большой вклад в словесную культуру Турции, но и расширила географические и тематические рамки культуры чеченцев и ингушей.

После установления Советской власти на Кавказе в Турцию эмигрировали представители «белой эмиграции»: чеченец Абдул-Межит (Тапа) Чермоев (1882 – 1937), ингуши Магомет Котиев (1921), Бексултан Котиев (1920). Абдул-Межит (Тапа) Чермоев позже переехал во Францию, где умер в 1937 году.

Это были образованные люди, окончившие престижные российские учебные заведения, сформировавшиеся на почве русской прогрессивной мысли. Поэтому неудивительно, что они стали знакомить турок с русской культурой, приобщать турецкого читателя к русской классической литературе. Как верно отмечает дагестанский ученый А. Муртазалиев, распространение «русской словесной культуры в турецкой среде является важным фактором в межкультурном диалоге» [4, с. 246]. Надо еще отметить, что распространение горцами русской прогрессивной мысли в стране, с которой у России на протяжении многих лет складывались непростые отношения, имело большое общественное значение.

Магомет Котиев – Мехмет Кетей (1886-1973) и Бексултан Котиев – Бексултан Батырхан (1888 – 1972) переводили на турецкий язык произведения М.Ю. Лермонтова, известные их переводы поэм «Мцыри», «Измаил бей», «Кавказский пленник» [5, с. 9].

Если Магомет Котиев на родине был известен своими публицистическими статьями, то Бексултан Котиев начал литературную деятельность только в эмиграции, он перевел на турецкий язык также чечено-ингушский фольклор, писал и собственные статьи, которые регулярно выходили в журнале «Kuzey Kafkasya» – «Северный Кавказ».

Литературной деятельностью занимались известные в Турции военные, ученые, доктора наук: капитан жандармерии Хасана-Басри Гёккая (Горбак), генерал Салих Полаткан (Хаматханов) (1909-1998), доктор исторических наук Шериф Баштав (1913 – 2010), доктор технических наук Казим Чечен (1919 – 1991), доктор юридических наук Анил Чечен, 1948 г.р. и др.

О Хасане-Басри Гёккая (Горбаков) у нас очень мало сведений. Хасану-Басри Гёккая было 10 лет, когда его семья (Бехоевы из рода Горбаковых) приблизительно в 1890 году эмигрировала из ингушского с. Долаково в Османскую империю. Известно, что в Турции Хасану-Басри служил в жандармерии. В 33 года по состоянию здоровья он ушел в отставку в чине капитана и занялся журналистикой, публицистикой. Десять лет он возглавлял газету «Мерам». Перо Хасана-Басри, по воспоминаниям его современников, отличалось меткостью и остротой [6, с. 133]. К сожалению, мы не располагаем его произведениями, изучение его творческого наследия является актуальным для исследователей.

Салих Полаткан (Хаматханов) был потомственным военным, его дед (Бемболат) и отец (Осман) были офицерами царской армии, которые эмигрировали в Турцию в 1864 году в составе первой партии мухаджиров. Родился он в 1909 году в Стамбуле, в 1937 году закончил военную академию в Стамбуле, в 1950 – 1952 г. был военным атташе в Югославии, владел пятью языками: турецким, английским, немецким, французским, сербским. В 1960 году он получает звание генерала турецкой армии, в начале 90-х годов посетил историческую родину [7, с. 1]. Умер в 1998 году в Стамбуле. Салих Полаткан печатался в следующих журна-

лах: «Кузей Кавказыя» («Северный Кавказ»), «Аскери Меджмуа» («Военный журнал»), написал несколько книг.

Статья «Kafkasyadan Osmanlı İmparatorluğuna yapılan göçler» – «Переселение кавказцев в Османскую империю» посвящена национально-освободительной борьбе горцев под предводительством шейха Мансура, Бейбулата Теймиева и др. [8]. В статье приводится редкая фотография, датированная 1918 годом, на которой изображены выходцы с Северного Кавказа, военные, политические деятели Турции, среди них чеченец Абдул-Межит (Тапа) Чермоев, ингуш Сулейман Ссыр Койдемир (Бештоев), сподвижник Мустафы Кемала, первый мэра г. Бейшехира.

Шериф Баштав (Бештой) родился в 1913 году в с. Бейшехир. Его предки эмигрировали в 1895 году из с. Яндаре Терской области в Турцию. В 1940 году окончил Анкарский университет, в 1947 году в Будапештском университете защитил докторскую диссертацию. Область его научных интересов – османская история, византийская филология. Он автор многих фундаментальных трудов, одна из основных его работ – монография «Büyük Hun Kağanı Attila» – «Великий Хан гуннов Аттила» [9]. Шериф Баштав в течение 40 лет работал над «Историей Византийской империи», «Историей венгеро-турецких отношений» которые были им успешно завершены. Он написал первый том четырехтомной «Венгерской истории», три тома перевел на турецкий язык. Труды Шерифа Баштава во многих печатных изданиях Турции. Свои статьи он часто подписывал псевдонимами «Торослу» («Торосец»), «ДР. М. Торослу» («Док. М. Торосец»), «Терекбойлу» («Терец», «Тот, кто с берегов Терека») и другие. Шериф Баштав дважды посетил историческую родину, в 1992, 1993 годах, умер он в 2010 году.

Анил Чечен родился в Анкаре в 1948 году. Окончил юридический факультет Анкарского университета, где преподавал в течение 10 лет, там же защитил докторскую диссертацию. В студенческие годы публиковался в различных печатных изданиях. Им опубликовано более ста публицистических и научных работ: «Профсоюзы в Турции», «Ататюрк и республика», «Справедливость», «Культура и политика», «Социал-демократия», «Народный дом», «Кто есть кто в современной Турции» и т. д.

Чеченский род дышны дал турецкой культуре несколько ярких представителей. В Турции все они известны под фамилией Кутлу.

Шемсеттин Кутлу родился в 1918 году в небольшом селе Гексун, близ Чардака, умер в 1991 году. Шемсеттин Кутлу окончил филологический факультет Стамбульского университета, отделение турецкого языка и литературы. Публиковался в журналах и газетах «Родина», «Республика», «Народ», «Новый Стамбул», «Зафер» и др. Известны такие его работы, как «Старая турецкая жизнь» (1958), «Турецкий роман» (1970), «Мужские и женские турецкие имена» (1972) и т. д.

Одна из популярнейших в Турции писательниц – Айла Кутлу – родилась в 1938 году в Антакии. Закончила Анкарский университет, факультет политических наук, работала в министерстве внутренних дел, пенсионном фонде и министерстве культуры Турции. Она пришла в литературу в начале 70-х годов XX века под псевдонимом Аysel Берел. «Социальные волнения 1970-х годов обусловили рождение таких выдающихся писателей Турции, как Осман Атилла, Тезер Озлю, Селим Илери, Айла Кутлу и многих других. Ставшие классикой турецкой литературы, их животрепещущие произведения актуальны и по сей день – такая оценка дается творчеству Айлы Кутлу в статье «Литература – ключ к таинствам Турции» [10].

Также критики отмечают её заслуги в том, что она наряду с некоторыми писателями принесла в **турецкую литературу новые темы и формы**: «стремление к непосредственной передаче мыслей и чувств, увеличило во всех жанрах литературы тенденцию отражать актуальные темы. О различных аспектах социальной трансформации в своих психоаналитических произведениях в этот период писали ... и Айла Кутлу» [11].

Её произведения: рассказ «Цветы для отца», романы «Он – перелетная птица» (1986), «Прощай, надежда» (1987), «И ты не уходи, Триандафиллис» (1991) – были отмечены премиями.

Писатель, публицист, переводчик Тарик Кутлу, чья деятельность была нами ранее рассмотрена в отдельной статье [12], критически оценивал творчество своих соплеменников, которые в своих произведениях не отображали тему исторической родины. Вполне закономерно, что некоторые из них «родившиеся и выросшие в стихии иной национальной культуры, не были уже в состоянии унаследовать от отцов и дедов роль «хранителей огня» [13, с. 91].

Однако можно сказать, что в чечено-ингушской диаспоре понятие «традиции, привезенные дедушкой, пытался забыть отец, но стремится возродить внуку» [14, с. 265]. Важным событием в культурной жизни чечено-ингушской диаспоры стало появление в 2015 году книги «İsting (Çeçen İnguş Hakinin Keçe Sanatı) – «Истинг (чечено-ингушское ковровое искусство)» чеченца Эрала Йылдыра и романа «Gümüş Kama» – «Серебряный кинжал» ингуша Садеттина Джанполата.

«Истинг» [15] – совместная работа чеченца Эрала Йылдыра (автор) и ингуша Сельмана Бештой (редактор). Название дано на ингушском языке, чеченский вариант «Истанг». Книга рассказывает о чечено-ингушском народном войлочном промысле, об орнаментах, сохранившихся в диаспоре. В настоящее время идет работа над переводом издания с турецкого языка на русский язык.

Эрал Йылдыр родился в 1960 году в с. Гёксун, это компактное поселение чеченцев. Сельман Бештой родился в 1974 году в г. Бейшехир, в компактном поселении ингушей. Отец Сельмана Мустафа Бештой занимался публицистической деятельностью, несколько лет (1963-1966) он был ответственным секретарем журнала «Бирлешик Кавказь» – «Объединенный Кавказ». «Истинг» – первый труд Сельмана Бештой, в 2015 году он приезжал в Ингушетию, где в Ингушском научно-исследовательском институте гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева презентовал данную книгу.

Эрал Йылдыр давно интересуется и пропагандирует культуру и литературу своего народа, в 1997 году он опубликовал книгу «Вайнахские башни». Но, несмотря на конкретное название, книга имеет более широкое содержание: в ней представлена история, литература и башенная культура вайнахов (чеченцев и ингушей). В частности, в книге приводится перевод Рефика Оздемира отрывка из поэмы известного чеченского поэта Магомета Мамакаева «Nepşen Aşkı» – «Любовь Непсат» [16, с. 68 – 69].

Роман «Gümüş Kama» – «Серебряный кинжал» Садеттина Джанполата – первый исторический роман и первое художественное прозаическое произведение в чечено-ингушском зарубежье, посвященное теме переселения горцев в Османскую империю.

Садеттин Джанполат родился в 1968 году в г. Бейшехир, там же окончил начальную, среднюю школу и лицей. Окончил университет в г. Чанаккале. Занимается фотографией, дважды выставлялся в Турции и один раз в Германии. Пишет стихи, в 2009 году опубликовал книгу стихов. В 2016 году издал роман «Серебряный кинжал». Идею написания романа вынашивал в течение многих лет, собирал исторические документы, полевые материалы, знакомился с генеалогией своего рода, изучал историю ингушей и чеченцев.

Действие романа начинается в ингушском селении Кантышево (Той-Юрт). Главными героями являются два брата: Джанбулат и Иса, которые ранней весной 1888 года на лошадях отправились в дальнюю дорогу, путь их лежал в «обетованный» город Стамбул.

В основе романа лежат реальные исторические события и люди. Автор указывает точную дату, название села, откуда нача-

ли свой путь переселенцы. Об истории переселения ингушей в Турцию автору рассказывал внук Джанбулата Ибрагим. Ибрагим родился в Турции в 1913 году, прожил 85 лет. О тяжелой судьбе мухаджиров он знал из рассказов своего отца Исмаила, ребенком эмигрировавшего в Турцию вместе с семьей. Его рассказы, запечатлевшиеся в памяти автора еще в детстве, стали основной сюжетной канвой романа.

Садеттин Джанполат хорошо знает историю своего рода, его генеалогию, которая в виде генеалогического древа висела дома у Ибрагима в фойе, на стене прямо у входа. Все это нашло отражение в произведении. Предки Джанбулата происходили из горного ингушского селения Сялги, выходцев которого называют Солкхой. В Ингушетии Солкхой представлены несколькими фамилиями, одной из них является фамилия Дзауровых, к которой относились главные герои романа, братья Джанбулат и Иса.

В романе переплетаются реальные события с художественным вымыслом. Автор рассказывает об истории одной семьи на широком историческом фоне, показывает, что помогло ей выжить в чужой стране. Оторванный от своих корней, тяжело переживая разлуку с родиной, испытал все тяготы нелегкой жизни эмигранта, в 1906 году в возрасте 62 лет Джанбулат умирает. В эпилоге автор пишет, что третье поколение Джанбулата над его могилой произносит «дуа» (молитву), в которой просит Всевышнего, чтобы его душа покоилась в Раю. Одним из потомков Джанбулата является и автор романа Садеттин Джанполат, который получил свою фамилию от имени своего предка.

Основная идея романа выражена в эпиграфе, который выведен на обложке книги «Aşalet gümüş kama gibidir, her süvari onu taşıyamaz» – «Благородство как серебряный кинжал, не всякий имеет его» [17]. Повествуя об испытаниях, которые выпали на долю его героям в долгом и трудном пути и после в самой эмиграции, о болезнях и человеческих потерях, автор старается быть предельно достоверным и правдивым. Эта книга о мужестве и стойкости его народа, о чести и достоинстве, которые он смог сохранить в тяжелейших условиях. Роман был встречен северокавказской диаспорой и собственно турецким читателем с большим интересом.

На основе анализа изложенного материала можно сделать следующие выводы:

- 1) чечено-ингушская диаспора не только внесла большой вклад в словесную культуру Турции и способствовала межкультурному диалогу, но и расширила географические и тематические рамки культуры чеченцев и ингушей;
- 2) тема литературной деятельности чечено-ингушского зарубежья имеет теоретические перспективы: творчество многих авторов дает основание для дальнейших исследований;
- 3) произведения писателей и публицистов чечено-ингушского зарубежья необходимо перевести на русский, чеченский, ингушский языки и сделать достоянием национальной культуры;
- 4) при написании академических трудов по истории чеченской и ингушской литературы тема может быть расширена новым разделом «Литературное зарубежье».

Библиографический список

1. Угурчиева Р.Х. Вассан-Гирей Джабагиев и журнал «Северный Кавказ». *Литературное зарубежье: Лица. Книги. Проблемы*. Москва: ИМЛИ, 2015: 428 – 446.
2. Berzeg S.E. *Kafkas Diasporasında Edebiyatçılar ve Yazarlar Sözlüğü*. Samsun: SÖNMEZ Ofset Matbaacılık, 1995, 283 s.
3. Aydemir İ. *Muhaceretteki Çerkes Aydınları*. Ankara, 1991.
4. Муртазалиев А.М. Вклад дагестанской диаспоры в распространение русской словесной культуры. *Литературное зарубежье: Лица. Книги. Проблемы*. Москва: ИМЛИ, 2015: 241 – 246.
5. Vatırhan B. *Lermontovdan Seçmeler*. Kuzey Kafkasya. 1972; 2: 9.
6. Ялхароева М.А. *Литературно-публицистическая деятельность ингушской диаспоры в Турции*. Назрань, 2008.
7. Зангиев М. *Радость в семье Хаматхановых*. Грозный, Сердало. 1992; 92 (8190): 1.
8. Polatkan S. *Kafkasyadan Osmanlı İmparatorluğuna Yapılan Göçler*. Kuzey Kafkasya. 1966 – 1967; 11: 5 – 12.
9. Baştaş Ş. *Büyük Hun Kağanı Attila*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1998, 210 s.
10. *Литература – ключ к тайнам Турции*. Available at: https://turkeyforfriends.com/publ/prochee/kultura/literatura_kljuch_k_tainstvam_turcii/53-1-0-1608
11. Турецкая литература. Available at: https://www.liveintnet.ru/users/maximasd/post/110711724?aid_refresh=yes
12. Ялхароева М.А. Тарих Джамал Кутлу – писатель, публицист, переводчик. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов. 2017; 7(73), ч. 2: 61 – 63.
13. Чагин А.И. Комочки на подошвах (литература как духовная Россия в творчестве писателей-эмигрантов). *Литературная классика в диалоге культур*. Выпуск 3. Москва: ИМЛИ РАН. 2014: 77 – 96.
14. Бадаев С-Э.С. *Чеченская диаспора на Среднем и Ближнем Востоке: история и современность*. Нальчик: ГПКБР «Республиканский полиграфкомбинат им. Революции 1905 г.», 2008.
15. Yıldır E. *İsting (Çeçen İnguş Hakinin Keçe Sanatı)*. İstanbul: Matbaacılar Sitesi, 2015.
16. Yıldır E. *Vaynah kuleleri*. İstanbul: BasıldığıYer: MeyMatbaacılık, 1997.
17. Dzanpolat S. *Gümüş Kama*. İstanbul: BasımYönMatbaa, 2016.

References

1. Ugurchieva R.H. Vassan-Girej Dzhabagiev i zhurnal «Severnyj Kavkaz». *Literaturnoe zarubezh'e: Lica. Knigi. Problemy*. Moskva: IMLI, 2015: 428 – 446.
2. Berzeg S.E. *Kafkas Diasporasında Edebiyatçılar ve Yazarlar Sözlüğü*. Samsun: SÖNMEZ Ofset Matbaacılık, 1995, 283 s.
3. Aydemir I. *Muhaceretteki Çerkes Aydınları*. Ankara, 1991.
4. Murtazaliev A.M. Vklad dagestanskoj diaspori v rasprostranenie russkoj slovesnoj kul'tury. *Literaturnoe zarubezh'e: Lica. Knigi. Problemy*. Moskva: IMLI, 2015: 241 – 246.
5. Batırhan B. *Lermontovdan Seçmeler*. Kuzey Kafkasya. 1972; 2: 9.
6. Yalharoeva M.A. *Literaturno-publicisticheskaya deyatel'nost' ingushskoj diaspori v Turcii*. Nazran', 2008.
7. Zangiev M. *Radost' v sem'e Hamathanovyh*. Groznyj, Serdalo. 1992; 92 (8190): 1.
8. Polatkan S. *Kafkasyadan Osmanlı İmparatorluğuna yapılan göçler*. Kuzey Kafkasya. 1966 – 1967; 11: 5 – 12.
9. Baştaş Ş. *Büyük Hun Kağanı Attila*. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1998, 210 s.
10. *Literatura – klyuch k tainstvam Turcii*. Available at: https://turkeyforfriends.com/publ/prochee/kultura/literatura_kljuch_k_tainstvam_turcii/53-1-0-1608
11. Tureckaya literatura. Available at: https://www.liveintrnet.ru/users/maximasd/post/110711724?aid_refresh=yes
12. Yalharoeva M.A. Tarik Dzhemal Kutlu – pisatel', publicist, perevodchik. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov. 2017; 7(73), ch. 2: 61 – 63.
13. Chagin A.I. Komochki na podoshvah (literatura kak duhovnaya Rossiya v tvorchestve pisatelej-`emigrantov). *Literaturnaya klassika v dialogue kul'tur*. Vypusk 3. Moskva: IMLI RAN. 2014: 77 – 96.
14. Badaev S.-E.S. *Chechenskaya diaspora na Srednem i Blizhnem Vostoke: istoriya i sovremennost'*. Nal'chik: GPKBR «Respublikanskiy poligrafkombinat im. Revolyucii 1905 g.», 2008.
15. Yıldır E. *Isting (Çeçen İnğuş Hakinin Keçe Sanatı)*. İstanbul: Matbaasilar Sitesi, 2015.
16. Yıldır E. *Vaynah kuleleri*. İstanbul: BasıldığıYer: MeyMatbaasılık, 1997.
17. Dzanpolat S. *Gümüş Kama*. İstanbul: BasımYönMatbaa, 2016.

Статья поступила в редакцию 18.04.18

УДК 811.411.21

Omarov A.A., Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: arturorient@mail.ru

FRAGMENTS OF PHRASEOLOGICAL SPACE OF SOMATISM عَيْن “EYE” IN THE ARABIC LANGUAGE. The description of conceptualization of the fragments of the in phraseological space of somatism عَيْن “eye” in Arabic is given. The relevance of the research is actualized in anthropocentric paradigm of linguistics mentioned little in the Arabic linguistics. The novelty of the work is that in the Arabic linguistics the semantics of phraseologisms with the somatism عَيْن “eye” at the level of conceptualization of prototypical situations is described. The description like this supposes the cognition of peculiarities of ethnic perception of the word that gives the possibility to avoid misunderstanding in the process of intercultural communication. The theoretical importance of the research is that the connection between referred and denoting at the level of prototype is analyzed. It helps to define its significant signs that became the base of nomination in the Arabic ethnology. The method of the research is in the conceptualization of the scripts verbalized by the idioms with the component عَيْن “eye” are reconstructed on the basis of associative connections of the seme عَيْن “eye” in combination with the semantics of other components. The results of the research will be useful in developing the courses of lectures such as “Intercultural communication”, “Lexicology of the Arabic language”, “Stylistics of the Arabic language”, and in the process of teaching the Arabic language.

Key words: phraseologism, prototypical situation, denoter, conceptualization, compositional semantics, ethnic consciousness, verbalization, Arabic language.

A.A. Omarov, канд. филол. наук, зав. каф. арабского языка, Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, E-mail: arturorient@mail.ru

ФРАГМЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СОМАТИЗМА عَيْن «ГЛАЗ» В АРАБСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

В статье предпринята попытка описания концептуализации фрагментов фразеологического пространства соматизма عَيْن «глаз» в арабском языке. Актуальность исследования обуславливается тем, что современная антропоцентрическая парадигма лингвистики мало затронула арабское языкознание. Новизна и предпринятой работы в том, что впервые в арабском языкознании описывается семантика фразеологизмов с соматизмом عَيْن «глаз» на уровне концептуализации прототипических экстралингвистических ситуаций. Подобное описание предполагает познание особенностей этнического восприятия мира, что дает возможность избежать недопонимание в процессе межкультурной коммуникации. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем анализируется связь между обозначаемым и обозначающим на уровне концептуализации прототипа, что позволяет определить его наиболее существенные признаки, легшие в основу номинации в арабской этничности. Метод исследования заключается в том, что концептуализация сценариев, вербализованных устойчивыми сочетаниями с компонентом عَيْن «глаз», реконструируются на основе ассоциативных связей семемы عَيْن «глаз» в сочетании с семантикой других компонентов, структурирующих данный фразеологизм. Результаты исследования будут полезны при разработке курсов лекций по таким дисциплинам, как «Межкультурная коммуникация», «Лексикология арабского языка», «Стилистика арабского языка» и, в целом, в процессе обучения арабскому языку.

Ключевые слова: фразеологизм, прототипическая ситуация, денотат, концептуализация, композиционная семантика, этническое сознание, вербализация, арабский язык.

Антропоцентризм современного языкознания продемонстрировал возможность проникновения в историческую память отдельного слова не только в индоевропейистике [1; 2; 3], но и в морфологии арабского слова с объяснением его формальной и семантической структуры на уровне образования этой лексической единицы [4].

Однако в целом антропоцентрическая парадигма в современном арабском языкознании (в отличие от индоевропейского)

остаётся в зачаточном состоянии. Нам известны небольшие статьи, посвященные вопросам отражения человека в языке в структуре устойчивых сочетаний слов [5; 6; 7]. Монографические изыскания и диссертации в затронутом аспекте встречаются редко [8; 9; 10; 11].

Целью исследования является описание концептуализации семемы عَيْن «глаз» в морфологически вербализованных прототипических ситуациях в арабском литературном языке.

Материалом анализа послужили устойчивые сочетания слов с компонентом عين «глаз» в арабском языке.

Предметом исследования является фразеологическое пространство соматизма عين «глаз» в арабском языке. Причем, объем статьи вынуждает нас ограничиться фрагментами «смотреть/видеть», «истина», «симпатия», «горе, печаль», «надоедливость».

«Смотреть / видеть»

В арабской этничности сценарий смотрения предполагает актуализацию анатомических свойств части тела عين «глаз».

Чтобы посмотреть араб может «поднять свои глаза на ...», что является метафорой по ассоциативной связи «поднять что-либо → поднять глаза», ср.: رفع عينيه الى ... – «поднять глаза на ...» [12], букв. «поднять свои глаза на ...».

«Обводить глазами» для араба представляется как «многократно ходить своими глазами вокруг ...», ср.: طوف بعينه – «обводить глазами, осматривать» [12], букв. «многократно ходить своими глазами вокруг ...».

Глаз араба может «свернуть к объекту смотрения», ср.: زاغت عنها البية – «она искоса посмотрела на него» [12], букв. «ее глаз свернул, ускользнул к нему».

Сценарий смотрения кодифицируется как «открывать глаза на что-либо», ср.: فتح عينيه على... – «открыть глаза на...» [13], букв. «открыть глаза на...».

В случае, если компонент عين «глаз» имеет дополнения, сценарию «смотреть» сопутствуют коннотативные значения морально-этического плана, ср.: نظر بعين الرضى – «смотреть благосклонно» [12], букв. «смотреть глазом довольства, удовлетворения».

В случае произвольной зрительной фиксации сценарий видения вербализуется глаголом رأى «видеть», ср.: راه بعيني رأسه – «видеть собственными глазами» [12], букв. «видеть глазами своей головы».

«Смотреть во все глаза» для носителя арабской этничности представляется как «смотреть тысячи глазами и одним глазом», ср.: نظر بألف عين و عين – «смотреть во все глаза» [12], букв. «смотреть тысячи глазами и одним глазом».

Арабский язык прибегает к метафоризации глаголов движения, которые приписываются движению глаз, ср.: قلب عينيه – «окидывать, обводить взором что-либо» [12], букв. «воротить своими глазами на ...»; سمر عينه به – «приковать свой взор к чему-либо» [12], букв. «прибивать, заколачивать гвоздями, приковывать свой глаз к чему-либо».

Ср. также механические движения, транспонируемые на глаз: جرى بعينه على... – «пробежать глазами что-либо» [12], букв. «бежать со своими глазами по...»; مد عينه الى... – «поднимать глаза на ...» [12], букв. «протягивать, удлинять глаз на ...»; شد عينيه – «устремит свой взор на ...» [12], букв. «тянуть, растягивать свои глаза к ...»; أتق عينه ظله – «не сводить глаз» [13], букв. «посылать свой глаз вслед за его тенью».

Сценарий «интенсивного смотрения» может дополняться добавочными коннотациями, имплицитно выражающими внутреннее состояние агенса действия, ср.: أكله بعينه – «смотреть во все глаза» [13], букв. «есть, съедать глазами»; ألثمه بعينه – «смотреть во все глаза» [13], букв. «есть, поглощать, поедать, пожирать глазами».

Для интенсификации процесса видения арабы прибегают к такой известной и очень продуктивной конструкции в арабском языке, как «абсолютный масдар». Данная конструкция представляет собой употребление после глагола отглагольного имени действия того же глагола, ср.: راه رأى بعينه – «видеть собственными глазами» [12], букв. «видеть видением своих глаз».

«Истина»

В арабском этническом сознании истина – это нечто неизвестное либо нечто, о чем сведения недостоверны. Для познания истины арабы метафорически:

«открывают глаза», ср.: فتح عينيه على... – «открыть глаза на...» [13], букв. «открыть глаза на...»;

«снимают покрывало с глаз», ср.: كشف الغشاوة عن عينيه – «открыть глаза» [13], букв. «снять покрывало с глаз»;

«лишаются покрывала с глаз», ср.: زالت الغشاوة عن عينيه – «он прозрел» [12], букв. «исчезло покрывало с его глаз»;

«смотрят на правду глазом с глазом», ср.: نظر الى الحقيقة عينا – «смотреть правде в глаза» [12], букв. «смотреть на правду глазом с глазом».

В арабской этничности введение в заблуждение представляется как «сыпать, посыпать пепел в глаза», ср.: نثر الرماد في

العيون – «пускать пыль в глаза» [12], букв. «сыпать, посыпать пепел в глаза».

«Симпатия»

Один из фразеологических вариантов, номинирующих семему «симпатия», отражает сценарий, когда объект, вызывающий симпатию «наполняет» глаз того, кому он нравится, ср.: ملأ العين – «радовать глаз, нравиться» [12], букв. «наполнять глаз».

В том случае, когда симпатия проявляется со стороны субъекта он любит объект больше своих глаз, ср.: أحبه أكثر من عينيه – «души не чаять» [13], букв. «любить больше своих глаз».

Сценарий «наполнения глаза» в арабской этничности представляется и как привлекательность, ср.: هي تملأ العين – «она очаровательна» [12], букв. «она наполняет глаз».

Особенности родственных отношений легли в основу концептуализации симпатии в образе глаза дяди (со стороны отца), ср.: يا عين العم! – «мой дорогой!», «моя дорогая!» [12], букв. «о глаз дяди (со стороны отца)».

Антипатия может проявляться в том, что «глаз не терпит, не любит объекта», ср.: تنبؤ عنه العين – «это режет глаз» [13], букв. «не любит, не терпит, не выносит его глаз».

«Горе, печаль»

Один из основных показателей горя, печали – глаза – имеют мотивационной базой номинации родственных отношений. В сознании араба слеза – эта «дочь глаза», ср.: بنت العين – «слеза» [12], букв. «дочь глаза».

В арабской этничности горе эксплицируется в слезах, причем источник слез – глаза, концептуализированы в образе емкости, которая может наполняться слезами, ср.: العين الترة – «глаза, полные слез» [12], букв. «полный, переполненный глаз».

От горя «глаз-контейнер» может протекать, ср.: سكت عينه – «у него слезы на глазах» [12], букв. «протек его глаз».

В случае большого горя глаза араба «разливаются, бьют ключом», ср.: تتفجر العين للمصيبة – «от горя глаза наполняются слезами» [12], букв. «глаза разливаются, бьют ключом для беды, несчастья».

Таким образом в сознании носителей арабского языка слеза (признак горя) – это «дочь лаза», а глаза – контейнер, из которого льются «дочери лаза», т. е. слезы.

Большое горе может эксплицироваться цветовым оформлением глаза, ср.: اسودت الدنيا في عينيه – «рвать на себе волосы» [13], букв. «мир почернел в его глазах».

«Надоедливость»

Ментальная сущность «надоедливость» объединена общей идеей «оказываться в поле зрения того, кому надоедают». В собранном нами материале имеет место три варианта мотивации этой семемы.

Надоедливый не расстается с глазами того, кому он наскучил, ср.: لا يفارق عينيه – «лезть на глаза» [13], букв. «не разлучаться, не расставаться с глазами».

Сценарий надоедливости концептуализируется тем, что надоедливый ослепляет глаза объекту, ср.: زغل عينه – «глаза мозолить» [13], букв. «ослеплять глаза».

Надоедливый вызывает у объекта представление о соринке в глазу, ср.: كالقذاة في العين – «как бельмо на глазу» [13], букв. «как соринка, пылинка в глазу».

Проведенный анализ показал, что наличие ассоциативной связи между соматизмом «глаз» и композиционной семантикой семемы «глаз» в морфологии фразеологических единиц с компонентом عين «глаз» не являет собой свидетельство одинакового видения мира носителями арабского и русского языков. Напротив, очень часто арабские варианты русских переводных эквивалентов оказываются малопонятными без русских эквивалентов, например: لا يجعله يغيب عن عينيه – «не сводить глаз» [13], букв. «не заставлять его отсутствовать от своих глаз»; كانت عينه ساهرة – «он был начеку» [12], букв. «его глаз был бодрствующим, не спящим»; لمز بالعين – «подмигивать» [12], букв. «высмеивать, хулить, злословить глазом».

Столь же «экзотичными» должны быть значения фразеологических единиц с компонентом *хиули* «глаз» в даргинском языке, в сопоставлении с которым нами планируется провести дальнейшее исследование. Подобная тезаурусная репрезентация фразеологического пространства в сопоставительном аспекте позволит, на наш взгляд, определить кластеры, имеющие общие и частные параметры.

Библиографический список

1. Гамкрелидзе Т.В., Иванов В.В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. *Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры*. Т. 1. Тбилиси, 1984.
2. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва, 2001.
3. Абдуллаев И.Ш., Гаджиалиева М.Г. Картина мира древних народов Вып. I. *Фрагменты концептуальной картины мира индоевропейцев и древних арабов*. Махачкала, 2016.
4. Гаджиалиева М.Г., Абдуллаев И.Ш. Экспликация формальной и семантической структуры слова в арабском языке. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: материалы V Международной научно-практической конференции*. Грозный, 2017: 134 – 140.
5. Морозова В.С. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов современного арабского литературного языка. *Арабская филология*. Вып. 2. Москва, 2004: 110 – 120.
6. Алиева П.М. Любовные пожелания в арабском языке. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: материалы V Международной научно-практической конференции*. Грозный, 2017: 79 – 87.
7. Магомеднабиев А.А. Фразеологическое пространство соматизма عین в наивной картине мира арабов и аварцев. *Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка: материалы IV Международной научно-практической конференции*. Грозный, 2016: 189 – 194.
8. *Соматические фразеологизмы аварского и арабского языков в объективации наивной картины мира*. Махачкала, 2014.
9. 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.
10. Кухарева Е.В. *Арабские пословицы и поговорки*. Москва, 2008.
11. Сканава А.А. *Специфика арабского речевого этикета в сфере официально-деловой коммуникации*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
12. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва, 1985.
13. Фавзи А.М., Шкляр В.Т. *Учебный русско-арабский фразеологический словарь*. Москва, 1989.

References

1. Gamkrelidze T.V., Ivanov V.V. Indoeuropejskij jazyk i indoeuropejcy. *Rekonstrukcija i istoriko-tipologičeskij analiz prayazyka i protokul'tury*. T. 1. Tbilisi, 1984.
2. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva, 2001.
3. Abdullaev I.Sh., Gadzhialieva M.G. Kartina mira drevnih narodov Vyp. I. *Fragmenty konceptual'noj kartiny mira indoeuropejcev i drevnih arabov*. Mahachkala, 2016.
4. Gadzhialieva M.G., Abdullaev I.Sh. `Eksplikacija formal'noj i semanticheskoj struktury slova v arabskom yazyke. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Groznyj, 2017: 134 – 140.
5. Morozova V.S. Nacional'no-kul'turnaya specifiķa meronimicheskikh frazeologizmov sovremennogo arabskogo literaturnogo yazyka. *Arabskaya filologija*. Vyp. 2. Moskva, 2004: 110 – 120.
6. Alieva P.M. Lyubovnyye pozhelaniya v arabskom yazyke. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Groznyj, 2017: 79 – 87.
7. Magomednabiev A.A. Frazeologičeskoe prostranstvo somatizma عین v naivnoj kartine mira arabov i avarcev. *Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Groznyj, 2016: 189 – 194.
8. *Somaticheskie frazeologizmy avarskogo i arabskogo yazykov v ob`ektivacii naivnoj kartiny mira*. Mahachkala, 2014.
9. Gadzhialieva M.G. Fragment «cheloveķ» v zoonimicheskoi kartine mira v yazykah razlichnyh tipologij (na materiale darginskogo, anglijskogo i arabskogo yazykov). *Dissertacija ... kandidata filologičeskikh nauk*. Mahachkala, 2017.
10. Kuhareva E.V. *Arabskie poslovice i pogovorki*. Moskva, 2008.
11. Skanavi A.A. *Specifiķa arabskogo rečevogo `etiketa v sfere oficial'no-delovoi kommunikacii*. *Dissertacija ... kandidata filologičeskikh nauk*. Moskva, 2005.
12. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva, 1985.
13. Favzi A.M., Shklyarov V.T. *Učebnyj russko-arabskij frazeologičeskij slovar'*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 31.05.18

УДК 812

Gasanova M.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gas.marina@mail.ru

Medzhidova I.R., MA student, Department of Arabic Philology, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ima.mir@bk.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF ARABIC AND KUMYK OF CURSES AND GOOD WISHES. The article deals with the linguistic and cultural analysis of paremiological units of Arabic and Kumyk languages in comparative aspect. In curses and wishes of prosperity to the Arabs and Kumyks reflected the views of the pagan, monotheistic, eschatological and cosmogonic character. This is a specific genre of folklore, based on human faith in the power and magic of the word. Features of the texts of curses and good wishes are brevity, brevity, imagery, ideological and semantic significance, brightness, rhythm, poetic language and imagery. The authors conclude that curses and wishes a special folklore genre detects many common features with other proverbs and are based on faith in the word. The Kumyk and Arab wishes embody centuries-old wisdom of their people.

Key words: curses, good wishes, magic action, folklore, Arabic language, Kumyk language, ritual, rite, religion, traditions, spells.

M.A. Gasanova, д-р филол. наук, проф. каф. теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: gas.marina@mail.ru

I.R. Medzhidova, магистрант каф. арабской филологии, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ima.mir@bk.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АРАБСКИХ И КУМЫКСКИХ ПРОКЛЯТИЙ И БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ

В статье проводится лингвокультурологический анализ паремиологических единиц арабского и кумыкского языков в сопоставительном аспекте. В проклятиях и благопожеланиях арабов и кумыков отразились представления языческого, монотеистического, космогонического и эсхатологического характера. Это специфический жанр фольклора, основанный на челове-

ческой вере в силу и магию слова. Особенностью текстов проклятий и благопожеланий являются краткость, лаконичность, образность, идейно-смысловая значимость, яркость, ритмичность, поэтичность языка и образов. Авторы делают вывод о том, что проклятия и благопожелания как особый фольклорный жанр обнаруживает много общих черт с другими паремиологическими единицами и основаны на вере в слово. Кумыкские и арабские благопожелания заключают в себе многовековую мудрость своих народов.

Ключевые слова: проклятия, благопожелания, магическое действие, фольклор, арабский язык, кумыкский язык, ритуал, обряд, религия, традиции, заклинания.

Специфика проклятий и благопожеланий как особого лингвокультурологического маркера дагестанского народа исследована в отечественном языкознании фрагментарно. Вместе с тем анализ данного фрагмента языковой картины мира имеет особое значение для полного (лингвистического и лингвокультурологического) описания национальной лингвокультуры.

Объектом данной работы является сопоставительный анализ проклятий и благопожелания арабского и кумыкского языков. Исследование данной проблематики будет способствовать выявлению специфики речевого поведения носителей арабского и кумыкского языков и этнических реалий. Согласно методу сплошной выборки из лексикографических источников исследуемых языков, в арабском языке сравнительно меньше злопожеланий, чем в кумыкском.

Наиболее типичным для араба является обращение к Всевышнему как исполнителю его проклятий (зложеланий). Оппоненту желают быть проклятым Аллахом:

! له تبا / عليه الله لعنة! (досл. «Проклятие Аллаха на него!») «Будь он проклят!» [1, с. 723].

Это общее неконкретизированное проклятие может быть выражено таким же общим «деланием» от имени Аллаха:

الكوارث أنواع كل مع لكم ضرب الله جزاكم **«Да поразит тебя Аллах всякими бедствиями!»** [1, с. 623].

Проклинаемый может быть «встречен» Аллахом: ! له تبا. **«Будь он проклят!»** 1, с. 158].

В приведенных паремиологических высказываниях оппоненту желают зла, но оно неопределенно, не конкретизировано. Сравним также: ! الله له يغفر لا نعم! **«Да не простит его Аллах!»** [1, с. 372].

В сознании арабов Аллах может сделать неугодного человека безобразным, например: ! جهك و الله لها لبح **«Да обезобразит Аллах твоё лицо!»**.

В приведенном примере речь идет не только о неприглядной внешности, но и моральном уродстве. Вариантом рассмотренной единицы выступает сочетание слов الال. В элизи лексемы «лицо»: «جعلها الله ان: **«Сделает его Аллах безобразным, гадким»**», !خير الله من ازالته سينم نعم, **«Да удалит его Бог от добра! Да посрамит его Бог!»** [2, с. 635].

Рассматриваемый фольклорный материал может быть актуализирован в виде деяния, конкретного действия в паремиологическом дискурсе в определенных ситуациях, где уже обязателен учет экстралингвистического контекста:

الله يغفر لن **«Аллах не простит»** [2, с. 372].

الله يحكم لا الله **«Аллах не предопределяет»** [2, с. 372].

Во всех приведенных паремиологических высказываниях переводные эквиваленты метаязыка ни формально, ни семантически не совпадают с оригиналами: в арабском языке речь. А именно: речь идет не о пожелании, а о назидании типа **«Господь наказывает грешника»**, т.е. арабские «проклятия» носят назидательный характер, в них, как правило, отсутствует конкретная прагматическая направленность. То есть, рассматриваемые речевые высказывания носят преимущественно инстинктивный характер.

Сравним также ! قتل الانسان ما اكفره! **«Будет уничтожен человек, не простит его (Аллах!)»** !الرجل هو ملعون! **«Да будет проклят человек! Как он неблагодарен!»** [2, с. 623, 639].

Рассматриваемые паремиологические единицы можно определенным образом классифицировать на следующие условные группы

Проклятия:

а) пожелание позора кому-либо: ذلك الى رجس **«Мерзость для такого-то»**; !العار هذا من تعاني نعم! **«Да постигнет такого-то позор!»** [2, с. 384];

б) метафорическая «безобразная внешность»: جذاب مظهر **«Некрасивая внешность для тебя»** !إذا! **«Да обезобразятся лица!»** [2, с. 623, 639, 425];

в) гибель от Бога: !الله ضربه **«Сразил его Аллах»** [2, с. 623, 639, 425];

«Поразит его Аллах!» [3, с. 639; 2, с. 621]; 1! لك الموت (досл. **«Смерть тебе!»**) **«Пропади пропадом!»** [2, с. 97];

г) удаление от адресанта: !بعدا له! **«Отдаление его»**) **«Чтоб он пропал!»** [2, с. 98], а также !سحًا له! **«Удалится он!»**) **«Да удалит его Бог от счастья, да проклянет его!»** [3, с. 623, 639; 2, с. 352], **«Прочь, долой его!»** [2, с. 350];

д) утрата сына матерью: !هليلك امك **«Да утратит тебя мать твоя!»** [2, с. 837];

ж) наказание языка: !عواه. **«Да отсохнет у него язык!»** [2, с. 599].

Благопожелания:

1) по случаю бракосочетания и свадебных торжеств: **«Уланлы-кызылы болсун; Улюшлю-пайлы болсун!»** (Пусть (молодые) будут иметь сыновей и дочерей), **«Пусть будут иметь (во всем) свою долю!»**; **«Яхшы сагъатда болсун!»** (Пусть в добром часу совершится!) (ср. русск. выражение: **«В добрый час!»**);

2) по случаю рождения ребенка: **«Съмюрлю-насилпи болсун!»** (Пусть будет жить долгие годы и счастливо!);

3) благопожелания, выражающие благодарность за оказанную помощь в ходе выполнения хозяйственных работ: **«Саул болугъуз «Спасибо» (букв. «здоровым будь»);**

4) напутственные слова отправляющимся в путь: проводы в армию; проводы гостей, друзей и т.д.:

«Яхшы ёл «Счастливого пути»;

«Счастливой поездки» رحلة سعيدة

«Счастливого пути» (при обр. к мужчине) طريقك خضراء

«Счастливого пути» (при обр. к группе) طريقكم خضراء

«До свидания, счастливого пути» (досл. «с миром») مع السلامة

5) благопожелания, выражающие соболезнование по поводу утраты или сочувствия по другим значимым случаям: **«Гунахарлын Аллах гечсин «Да простит Аллах его грехи»;**

6) благопожелания религиозного характера и молитва после намаза: **«Аллах къабул этсин «Да примет Аллах его (её) молитву»;**

8) благопожелания при приобретении какой-нибудь вещи: **«Эсен юрютююз!» «Да использовать вам при благополучии»;**

9) благопожелания по различным случаям жизни: если человек получил травму при аварии, говорят: **«Аллагъ хатаргъа берекетин бермесин!»** «Пусть Аллах не даст изобилия (продолжения) несчастным случаям!».

Мифологические истоки проклятий, в которых отражена народная вера в их обязательное исполнение, особенно, если оно произнесено с обращением к демонологическим существам, духам и т.п. Истоки такой веры отражены в демонологических устных рассказах типа былины, побывальщин, которые передавались из уст в уста и в которые свято верили [3 – 5].

С принятием ислама на языческие верования дагестанцев насплоились мусульманские. Они трансформировались и проклятия уже связывались с *шайтанами, джиннами* и тоже считались неотвратимыми, если не принять оберегающих мер: *чтение дуа* (молитв) и т. п. [6 – 10].

У кумыков бытует проклятие: **«Чем останется девушка (дочь), пусть лучше в большом доме останется лед!»** (*Къыз къалгынча, уллу юртада буз къалсын!*). Без пояснения контекста и привлечения мифологической сказки, смысл проклятия не совсем ясен: оно дано как резюме, как мораль к сказке о людоедке, которая съела весь скот, хотела съесть даже своего брата. По-видимому, позднее в патриархальном обществе это проклятие приняло иное осмысление: рождение дочери может привести к неприятностям: ее могут похитить, может и сама сбежать замуж за нежеланного для семьи жениха или остаться старой девой и обузой для семьи.

Таким образом, проклятия и благопожелания как особый фольклорный жанр обнаруживает много общих черт с другими паремиологическими единицами и основаны на вере в слово. Кумыкские и арабские благопожелания заключают в себе многовековую мудрость своих народов. Проведенный анализ пока-

зал, что проклятия в арабской лингвокультуре носят преимущественно назидательный характер, адресант уповает на Всевышнего, и проклятия вербализуются эвфемистически. В кумыкском языке проклятия носят практический характер и существенно отличаются от арабских своей конкретной прагматической направленностью. При этом следует отметить, что данный фольклорный жанр в настоящее время претерпевает самые различные изменения. Прежде всего, рассмотренные паремии стали менее активными в жизни и начали забываться.

Проклятия и благопожелания выражают сокровенные чувства народа и репрезентируют уникальные этноспецифические образы. Выражая отношение к тому или иному общественному поведению, они существуют на границе между позитивным и негативным, тем самым разграничивая добро и зло. В народе бытует твердое убеждение и вера в то, что обоснованные проклятия, как правило, каким-то образом достигли цели, а необоснованные – оборачиваются злом самим же проклинающим.

Библиографический список

1. Баранов Х.К. *Арабско-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1989.
2. Гасанова С.Н., Гасанова М.А. Лингвокультурологический анализ агульских проклятий и благопожеланий. *Культура и цивилизация*. 2016; Т. 6; № 6А: 350 – 359.
3. Аджиев А.И. *Устное народное творчество кумыков*. Махачкала, 2005.
4. Гиргас В.Ф. *Арабско-русский словарь к Корану и хадисам*. Казань: Типография императорского университета, 1881 (М.-СПб: ДИЛЯ).
5. Исмаилова З.И. Сопоставительный анализ фразеологических единиц лексикосемантического поля «Части тела» (на материале арабского, аварского и русского языков). *Вестник РУДН. Серия Лингвистика*. 2011; 2.
6. *Кумыкский мир: Культура, история, современность*. Available at: <http://kumukia.ru/?id=685>
7. Кремшокалова М.Ч. Когнитивно-дискурсивная характеристика жанровой личности в благопожеланиях и проклятиях. *Sochi Journal of Economy*. 2013; 4-2 (28): 192 – 195.
8. *Къумукъланы йырлары*. Т. II. Махачкала, 2002.
9. Толстая С.М. Речевые акты и речевые жанры в фольклоре. *Живая старина*. 2015; 4 (88): 20 – 23.
10. *Языкознание.ру* Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/72/261/>

References

1. Baranov H.K. *Arabsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
2. Gasanova S.N., Gasanova M.A. Lingvokulturologicheskij analiz agu'lskikh proklyatij i blagopozhelanij. *Kul'tura i civilizaciya*. 2016; T. 6; № 6A: 350 – 359.
3. Adzhiev A.I. *Ustnoe narodnoe tvorcestvo kumykov*. Mahachkala, 2005.
4. Girgas V.F. *Arabsko-russkij slovar' k Koranu i hadisam*. Kazan': Tipografiya imperatorskogo universiteta, 1881 (M.-SPb: DILYa).
5. Ismailova Z.I. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic leksikosemanticheskogo polya «Chasti tela» (na materiale arabskogo, avarskogo i russkogo yazykov). *Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika*. 2011; 2.
6. *Kumykskij mir: Kul'tura, istoriya, sovremennost'*. Available at: <http://kumukia.ru/?id=685>
7. Kremshokalova M.Ch. Kognitivno-diskursivnaya harakteristika zhanrovoy lichnosti v blagopozhelaniyah i proklyatiyah. *Sochi Journal of Economy*. 2013; 4-2 (28): 192 – 195.
8. *K'umuk' lany jyrlyry*. T. II. Mahachkala, 2002.
9. Tolstaya S.M. Rechevye akty i rechevye zhanry v fol'klore. *Zhivaya starina*. 2015; 4 (88): 20 – 23.
10. *Yazykoznanie.ru* Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/72/261/>

Статья поступила в редакцию 07.05.18

УДК 811.11

Gasanova S.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: gsalminat@yandex.ru
Didueva M.M., MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
E-mail: mididueva@mail.ru

ETHNOCULTURAL SYMBOLISM OF NUMBERS IN THE ARABIC AND AVARIAN LANGUAGES. The article presents a study of features of the linguistic picture of the world, one of the actively developed problems in modern linguistics. The authors attempted to study the notions of a race, language and culture, ethnic stereotypes and thinking. The aim of the research is to identify semantics and linguocultural features in the use of numbers in the composition of the paremiological units of the Arabic and Avar languages. The relevance of this study is due to the growing interest in the problem of "language and culture", the dialogue of cultures, intercultural communication, and all the growing contacts of representatives of different states. Comparable languages are also interesting, because the people speaking these languages profess one religion, which can be the basis for displaying in common units some valuable meanings.

Key words: language picture of the world, symbolism of numbers, linguoculturology, national and cultural specifics, paremia, phraseology.

С.Н. Гасанова, д-р филол. наук., проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
E-mail: gsalminat@yandex.ru

М.М. Дидуева, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mdidueva@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В АРАБСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию особенностей языковой картины мира, одной из активно разрабатываемых проблем в современной лингвистике. Авторами предпринята попытка на языковом материале проследить за такими категориями, как язык и культура, этнические стереотипы, язык и мышление. Цель исследования – выявление семантических и лингвокультурологических особенностей в употреблении чисел в составе паремиологических единиц арабского и аварского языков. Актуальность данного исследования объясняется все усиливающимся интересом к проблеме «язык и культура», диалога культур, межкультурной коммуникации, а также все усиливающимися контактами представителей различных государств. Сопоставляемые языки интересны также и тем, что народы, разговаривающие на этих языках, исповедуют одну религию, что может быть основой для отображения в устойчивых единицах общих ценностных ориентиров.

Ключевые слова: языковая картина мира, символика чисел, лингвокультурология, национально-культурная специфика, фразеологизм.

Язык является этнической основой нации, в котором отражаются национальная и культурная специфика. Наиболее ярко элементы этнической ментальности отражаются в паремиях и фразеологизмах. «Язык как этническая основа нации представляет собой ключевой элемент национальной культуры и средство хранения и передачи информации» [1, с. 87]. В паремиологической картине мира числа играют в знаковой системе важную роль. Они используются не только для измерения количества чего-либо, но и выступают одним из средств описания человека и мира его познания. «Числа используются в культуре как объект семантизации и символизации, поэтому они являются многозначными для культуры каждой нации» [2, с. 31].

Для успешной коммуникации, для взаимопонимания представителей различных культур большое значение имеет знание реалий, которые необходимы для того, чтобы понять языковые факты. Особую значимость при этом приобретает фонд знаний, связанных с «... историческими традициями, фактами, реалиями, фольклорными представлениями, религиозными верованиями и их атрибутами...» [3, с. 3]. У каждого народа разная значимость и символика числа, а также их метафоризация. Проявляется она на всех языковых уровнях и может быть выявлена и описана при сопоставлении одной языковой системы с другими. С помощью языка люди фиксируют символы, передают информацию, знания и идеи, модели поведения, ценности и установки. Национальный менталитет проявляется в отражении особенностей быта, обычаев, традиции и культуры, главным образом в строевых его единицах – пословицах и поговорках.

«Кажется, нигде столь резко и ярко не высказывается внешняя и внутренняя жизнь народов всеми ее проявлениями, как в пословицах и поговорках, в кои облекается его дух, ум и характер» [4, с. 133].

Числительные как разряд слов являются номинациями, не связанными с реальными вещами, выступающими поэтому наиболее абстрактной частью речи. В составе устойчивых единиц языка числительные приобретают переносное значение, обладающее в различных языках разной символикой, они, как особый пласт «культурной лексики», хранят представления о мире, мироздании [5, с. 109].

Наличие в арабском языке ФЕ и паремий с нумеративным компонентом, семантика которых представляет сложный информативный комплекс, является объективным отражением в мышлении человека явлений материального мира и занимает определенный пласт в системе данного языка. «В литературе приводятся изречения пророка Мухаммеда о том, что числа позволяют человеку открыть мир духовный, способствуют его оформлению в настоящего мусульманина и дают возможность пережить весь комплекс знаний и опыта предшествующих поколений» [6].

Наиболее продуктивно в составе паремий как в арабском, так и в аварском языках выступают числительные первого десятка.

Число «один» в арабском языке, как и во многих других культурных традициях выступает символом целостности и единства, оно также отражает такие этнические стереотипы арабов, как терпение, умение переносить невзгоды, физические и нравственные страдания [6, с. 70].

Достаточно часто в паремиях как арабского языка, так и аварского языков число «один» встречается в противопоставлении числу «два»:

خَيْرًا الشَّرُّ فِي ١ – *В плохом много хорошего!* (Ср. русск.: Нет худа без добра), то есть, в негативном много положительных моментов. Также смысл этой пословицы перекликается со словами: «Одно зло меньше, незначительнее другого»; بِدَا عَلَمًا قَطْعًا إِنْدَا – *когда мы одолели одну горную вершину, появилась другая (смысл – когда мы закончили какое-либо дело, возникло новое);* لِحِيَةٍ تَعْمَلُ لَا شَعْرَةَ – *Одно зло меньше другого;* أَحْرَى وَيُؤَخَّرُ رَجُلًا بَقْدَمٍ – *Он выдвигает вперед одну ногу и задерживает другую;* لَا عِمَامَةَ فِي رَأْسَانِ يَكُونُ لَا – *Две головы в одной чалме не поместятся;* الْجَاهِلُ كُلُّهَا الْحَيَاةُ مِنْ خَيْرٍ لِلْعَالَمِ وَاحِدٌ يُمْ – *Лучше один день мудреца, чем вся жизнь глупца;* الْكَرْمُ يَوْمَ الْبَيْخَلِ يَوْمَ الْكَرْمِ – *Для щедрости один день, для бережливости (скупоности) – все остальное время (ирак.);* أَقْلٌ مِنْ وَاحِدٍ – *Меньше, чем один;* لَا يَخْدَعُ إِلَّا غَرْبِي إِلَّا وَاحِدَةً – *Бедуина можно обмануть только один раз;* النَّاسُ كَالِئِ مَالِيَةٍ لَا تَجِدُ فِيهَا رَاحِلَةً – *Люди подобны верблюдам. Из сотни лишь одна пригодна для верховой езды (смысл – их много, но мало среди них тех, в ком добро);* يَدٌ وَاحِدَةٌ مَا يَصْفَقُشْ – *Один в поле не воин;* مَا الْحَبِّ إِلَّا لِلْحَبِيبِ الْأَوَّلِ – *Бывает только первая любовь;* لَنْتَ عَشْرَةٌ لَا وَ تَنْتَ كَلِمَةٌ – *Одно решительное слово (лучше) пустой болтовни (палест.)*

В паремиях аварского языка также достаточно активно употребляется число 'один', 'первый', которые выражают неполноту действия, неопределенность, неясность в каком-либо деле:

ТЮЦЕБЕСЕБ СОНАЛЬ БУГАГИ ХЛУНЧУЛЕБ, К1ИАБИЛЕБ СОНАЛЬ ГЬОЛОЦИН ХЛУНЧУЛЕБ (букв. 'первый год ячмень колет, во второй год бобы колет') – С первого взгляда человека узнать невозможно, по внешнему виду, он раскрывается только в деле. Семантика данной пословицы перекликается и с русской: «Чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть». Число «один» в аварском языке символизирует также терпение, выдержку, предостережение от поспешных шагов:

ТОЦЕРЕ ГЛАДАЛ НУСАЛ ХАДУР ЛЬИКАЛА РУК1УНАРО (букв. 'первые новости бывают лучше, чем вторые') – о нежелательности разводов. ЦО ЯЧАРАЛДА ЦО БАГЬАНА, К1ИАБИЛЕ ЯЧАРАЛДА К1ИХЬОЯЛДА АНЦ1АГО БАГЬАНА (букв. 'у первой жены один недостаток, у второй пятьдесят') – Из-за одного недостатка выгоняют первую, а вторую терпят, хоть таких недостатков может и больше.

Символику выдержанности и терпения подтверждают также и следующие паремии: НУСГО РУКЪАЛТУЛ БЕТ1ЕРГЬАН – *сабру буго* – Терпение – хозяин ста домов. ЦО ЦОККУН МУГЬ РЕХУН МОЧОЛ КЪАЛИ Ц1УРАБИЛА (букв. 'по одному зерно, кидая, бочка наполнилась') – Тише едешь, дальше будешь.

Число «один» в составе паремий, часто противопоставляется в аварском языке числу нусго – «сто» и азарго «тысяча». ГЬУДУЛ НУСГОГИ ДАГЬАВ, ТУШМАН ЦОГИ ГЛЕМЕРАВ – Друзей и сто мало, врага и одного много. ГУЛЛИЦА ЦО ЧИ ЧВАЛА, МАЦИЦА НУСГО ЧИ ЧВАЛА – Пуля убивает одного, язык сотню. АЗАРГО ЯС ГЬАБУРАБ ЦОЯС БИХХУЛЕБ (букв. 'тысяча людей сделают, один испортит') – Ложка дегтя в бочке меда.

В паремиях аварского языка с числительным «один» отразились также пространственные и временные представления.

АЗАРГО ГАЛУЛ НУХ ЦО ГАЛУДАЛТУН БАЙБИХЬУЛА (букв. «Тысяча шагов дороги одним шагом начинается») – Если хочешь начать какое-либо дело, всегда нужно делать первый шаг. Число «один» связано также с символикой одиночества, беззащитности, призывая, тем самым, к единению, сплоченности, поддержке. ЦО ЧИ-ЯСУЛ БО Г1ОЛАРО, ЦО ГЬЕЦ1ОЯЛТУЛ СИ Г1ОЛАРО – Из одного война войско не составится, из одного камня башня не выстроится. ЦОГО БОХИДА ЧИ ВИЛЬГЬУНАРЕВ, ЦОГО ГЬАКИБЕР БАН, ГЬОКО ГИРУЛАРЕБ – На одной ноге не ходят, на одном колесе не ездят. ЦОХ1О КВЕРАЛ ХЪАТ ЧВАЛАРО – Одной рукой не хлопают. ЧАХЬАГИ УНКЬО БЕР, БАХЬАГИ К1ИГО БЕР (букв. 'Да здравствует четыре глаза, пусть выколуют два глаза') – Одна голова хорошо, а две лучше. ЛЬИКАВ ЧИЯСЕ ЦО РАГИ, ЛЬИКАВ ЧОДУЕ ЦО ЦАЛ – Хорошему человеку одного слова достаточно, хорошему коню одного удара плетью. ЦО ХЪАТИК К1ИГО ХЪАРПУЗ ККУНИ К1ИЯБГО БОРТУН УНА – если в одной руке поддержишь два арбуза, оба упадут.

Числовая символика в арабском языке имеет свои особенности, связанные, прежде всего, с их религиозным содержанием. Наибольшую значимость и национально-культурную специфику в арабском и аварском языках обнаруживает также число «7». Число «семь» и его сакральное значение в арабском языке представлено через призму религии: при совершении одно из столпов ислама – хаджа. На седьмой день месяца Зуль-Хиджа совершается первый обход вокруг Каабы; на 10-ый день Зуль-Хиджа паломники в долине Мина исполняют обряд последовательно бросания семи камней в каменный столб символизирующий дьявола, один из этих камней – Акаба сам состоит из 7 камней [www.islamdag.ru]. О семи небесах и столько же земель, созданных Всевышним говорится в священной книге мусульман [Коран. Сура Ат-Таяк. 65:12]. Также в Коране говорится: «И те, кто на пути Господнем расходуют из своего добра, тому единому зерну подобны, что породило семь колосьев».

Сакральное значение числа 'семь' встречается и в аварском паремиологическом материале. Например, АНКЬГО МЕГ1ЕР БЕГИЗЕ (букв. 'перепрыгнуть через семь гор') – убежать за тридевять земель; АНКЬАБГО РЕКЪАРАБ БАК1 (букв. 'место семи радостей') – райский уголок; АНКЬАБИЛЕБ ЗОДИЯБ ВУК1ИНЕ – быть на седьмом небе; АНКЬАБГО РЕКЪЕЗЕ (букв. 'семеро помирились') – в довершение ко всему прочему, все наладилось; АНКЬГО ВАС ВУЕВ ШНСУДАСА БЕЧЕДАВ ЧИ ГЬЕЧ1О – нет человека, богаче отца семерых детей.

Как показывает проанализированный материал, числа составляют важную часть языковой картины мира в сопоставляемых языках. Семантика и символика чисел отражают как универсальные представления, ценностные ориентиры данных этносов, так и специфическую символику, связанную с теми или иными числами.

Библиографический список

1. Гасанова М.А. Символика чисел в табасаранской паремиологии. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. 2012; 2: 87 – 91. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-chisel-v-tabasaranskoj-paremiologii>
2. Гаврилова Е.Г. Русские паремии с компонентом-числительным четыре как носители этнокультурной специфики. *Современная филология*. IV Междунар. конф. Уфа, 2015
3. Карасев А.Б. *Значения числительных в английских и испанских идиомах*. Москва, 2007.
4. Снегирев И.М. Обзорение пословиц. *Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике*. Москва, 2003.
5. Коваленко Н.С., Колбышева Ю.В. Семантика числительных и символика числа (на материале нганасанского языка). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-chislitelnyh-i-simvolika-chisla-na-materiale-nganasanskogo-yazyka>
6. Мордовина Л.В., Ухарская А.Н. Числа как коды культуры. *Аналитика культурологии*. 2010; 16. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/chisla-kak-kody-kultury>
7. Кухарева Е. В. Прецедентные имена и события как один из источников арабских паремий. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2008; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-imena-i-sobytiya-kak-odin-iz-istochnikov-arabskih-paremij>

References

1. Gasanova M.A. Simvolika chisel v tabasaranskoj paremiologii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2012; 2: 87 – 91. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-chisel-v-tabasaranskoj-paremiologii>
2. Gavrilova E.G. Russkie paremii s komponentom-chislitel'nyh chetyre kak nositeli 'etnokul'turnoj specifiky. *Sovremennaya filologiya*. IV Mezhdunar. konf. Ufa, 2015
3. Karasev A.B. *Znacheniya chislitel'nyh v anglijskih i ispanskikh idiomah*. Moskva, 2007.
4. Snegirev I.M. Obzrenie poslovic. *Russkoe ustnoe narodnoe tvorcestvo. Hrestomatiya po fol'kloristike*. Moskva, 2003.
5. Kovalenko N.S., Kolbysheva Yu.V. Semantika chislitel'nyh i simvolika chisla (na materiale nganasanskogo yazyka). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2011; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-chislitelnyh-i-simvolika-chisla-na-materiale-nganasanskogo-yazyka>
6. Morodovina L.V., Uharskaya A.N. Chisla kak kody kul'tury. *Analitika kul'turologii*. 2010; 16. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/chisla-kak-kody-kultury>
7. Kuhareva E. V. Precedentnye imena i sobytiya kak odin iz istochnikov arabskih paremij. *Vestnik RUDN. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya*. 2008; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-imena-i-sobytiya-kak-odin-iz-istochnikov-arabskih-paremij>

Статья поступила в редакцию 11.05.18

УДК 811

Orudjeva G.M., Cand. of Sciences (Philology), researcher, National Academy of Sciences (Baku, Azerbaijan),
E-mail: guneloruji@gmail.com

PHONETICAL NORM OF TURKIC LEXICON IN MEDIEVAL PERSIAN DICTIONARIES. The article deals with the phonetical changes of the turkic lexicon recorded in the medieval persian dictionaries. Medieval persian dictionaries are a valuable source with reliable material for linguistics. This material paves the way for us to analyze dictionary articles from phonetical, morphological and many other aspects. Phonetic structures and their linguistic features played the role of a phonetic norm in the definition of turkic words. Phonetical multivariables, observed in dictionaries, allow to get rich information about historical phonetics of persian and turkic languages. Though invariance creates a number of problems in researching the mutual influence of languages, it also plays role in following this process.

Key words: Persian language, medieval centuries, medieval dictionaries, Turkic languages, phonetics.

Г.М. Оруджева, канд. филол. наук, науч. работник Азербайджанской национальной академии наук, Лингвистический институт, г. Баку, Азербайджан, E-mail: guneloruji@gmail.com

ФОНЕТИЧЕСКАЯ НОРМА ТЮРКСКОЙ ЛЕКСИКИ В СРЕДНЕПЕРСИДСКИХ СЛОВАРЯХ

В статье рассматриваются фонетические изменения тюркской лексики, зафиксированные в среднеперсидских словарях. Среднеперсидские словари являются одним из самых ценных источников, хранящих достоверный материал для языковедения. Этот материал даёт нам возможность анализировать словарные статьи с позиции фонетического, морфологического и много других аспектов. Фонетические структуры и их лингвистические особенности сыграли роль фонетической нормы в определении тюркских слов. Фонетическое разнообразие, наблюдаемое в словарях, позволяет получить богатую информацию об исторической фонетике персидского и тюркских языков. Хотя инвариантность создаёт ряд проблем при изучении взаимного влияния языков, она также играет определённую роль в исследовании этого процесса.

Ключевые слова: персидский язык, средневековье, словари, тюркские языки, фонетика.

Один из способов, который играет роль в выявлении и анализе тюркских слов, записанных в персоязычных средневековых словарях, проявляется в фонетической норме. Нет никаких фонетических правил, которые строго соблюдаются в тюркских словах на персидском языке. Однако некоторые фонетические особенности тюркских языков могут помочь определить эти слова. Как утверждает большинство иранских ученых, в персидском письме в течение 5 и 6 веков после распространения Ислама не было никаких фонетических и орфографических устойчивых правил. Это привело к написанию одних и тех же слов в разных вариантах со стороны писателей и секретарей. Основная причина этого заключается в том, что между фонетической системой персидского языка и фонетикой арабского языка существует значительная разница. П. Ханлари пишет:

«Несмотря на то, что заимствованные арабские слова имеют определённую письменную форму из-за единства персидского письма, в произношении ص, ث заменяются «син» (س), ض, ظ, ذ с «зе» (ز), а ط с «те» (ت). Арабское «вав» (و), которое произносится как английский межзубный w заменилось с персидском «вав» [1, с. 115]. Таким образом, становится ясно, что все межзубные и эмфатические согласные выражаются одним звуком.

Долгосрочное господство арабского языка привело к радикальным изменениям на персидском языке. В такой ситуации фонетические изменения, в том числе фонетические неточности в тюркских словах, можно принимать как обычные явления. А. Шукурлу отмечает, что тюркские слова исторически очень мало изменились и пишет: «Все основные и вспомогательные

речи, которые проявляются в древнетюркских надписях, сильно отличаются от современных тюркских языков. В большинстве случаев морфологические категории и морфологические особенности каждой частей речи полностью согласуются с морфологией нынешних тюркских языков. Это, с одной стороны, связано с тем, что язык письменных памятников является очень новым по сравнению с разговорным языком, а с другой стороны, грамматическая структура и словарный состав тюркских языков относительно стабильны» [2, с. 76]. Такие тюркские слова мало изменились в фонетическом плане.

Тюркские слова, отраженные во всех памятниках средневековья, почти одинаковы. Фонетические изменения в этих словах не связаны только с языком рецептором, но и со многими другими факторами. Тот факт, что тюркские слова *يلکن* (йелкэн), раньше означавшие «инструмент бросающий камень, бочку, наполненную горячей жидкостью для разрушения стен вражеских башен во время войны в древности» и *يلىپک* (йелпик), медлительно, одышка» потом получили новые смыслы (парус / веер), не указывает на их семантические изменения в персидском языке, это факт сохранения тюркскими словами своих первичных смыслов [3, с. 13].

Как известно, одним из наиболее специфических фонетических законов тюркских языков является закон гармонии. Этот закон, который объясняется чередованием мягких и твердых гласных, также наблюдается в «Диван-и лугат ут-тюрк». Таким образом, в «Диване» изменение звуков в словах проявляются по-разному. Н. Хатемпи пишет: «Одной из фонетических особенностей персидского языка является отсутствие закона гармонии в литературном и разговорном языке. Поэтому расположение рядом разных гласных в слове обычное явление» [4, с. 11]. Нахождение рядом гласных не является типичным для тюркских языков, и это одно из признаков заимствования. Однако некоторые персидские слова соответствуют закону гармонии.

Д. Рагимова отмечает, что в персидском литературном языке, когда в первом слоге слова есть гласный *ä*, а во втором слоге – *a*, в разговорном персидском языке, первый гласный *ä* будет произноситься как второй *a*: *cāhaz-cahaz*, *bāhar-bahar*; *nāhar-nahar*; *çāhar-çahar*; *lāhaf-lahaf*; *nāhal-nahal*; *tāarof-taarof*. Автор объясняет этот факт как влияние азербайджанско-тюркского языка на персидский разговорный язык [3, с. 11].

Некоторые фонетические изменения в персидском и азербайджанском языках также должны объясняться влиянием разговорного языка. Например, слово *چگر* (*cegar*) в азербайджанском языке, заимствованное из персидского, в литературном языке представлено в виде *ciyār*, однако в диалектах также встречается вариант *cigār*. Вариант *cigār* является разговорной формой слова *cegār* в персидском языке. В персидском языке обычно, когда *e* предшествует *g* или *k*, в разговорном языке оно заменяется с *u*. Полагаем, что слова *şiş* (вместе *şeş*), *şikaf* (вместе *şekaf*) и другие слова на диалектах азербайджанского языка также объясняются этим случаем.

Иногда в азербайджанском языке употребляется персидское разговорное слово. Например, нет каких-либо фонетических барьеров для употребления персидского слова *şekāst* на азербайджанском литературном языке, и то, что слово существует в варианте *şekāst*, даёт нам основание предполагать, что именно разговорный персидский вариант вошел в азербайджанский язык.

Фонетические изменения в тюркских заимствованных словах в персидском языке можно разделить на несколько групп: 1) изменения, происходящие в персидском выражении тюркских гласных; 2) изменения, происходящие в персидском выражении тюркских согласных; 3) другие фонетические изменения, происходящие в тюркских словах.

Некоторые сходства, наблюдаемые в системе гласных в азербайджанском и персидском языках, ускорили переговорный процесс между этими двумя языками. На азербайджанском языке долгие гласные формируются в результате удаления одного из согласных *b*, *v*, *ğ*, *d*, *y*, *g*, *n*, *h* из корней и объединение одинаковых или разных гласных: *b ba*: *baba*, *a:ağa*; *ka:z kağız* [5, с. 23]. Долгие гласные наблюдаются также в персидских словах. Для персидского языка характерно фонетическое расширение в первом слоге, а для азербайджанского языка – в последующие слоги. Поэтому, поскольку произношение этих слов в обоих языках легко удаётся, они приобрели стабильность в языке. В отличие от азербайджанского и других тюркских языков, в персидском языке нет гласных *ö*, *ü*, *i*. Поэтому, когда слова с этими гласными переходят в персидский язык, *i*, в основном,

заменяется гласными *e*, *i*, *u*, *o*, *a*; *ö* с гласным *o*, *ü* с гласными *u*, *o*. Например, в персоязычных словарях отмечены различные варианты слова, которое в тюркских языках встречаем как *ağil*:

[6, с. 131] *اغل و آغال – جای گوسفندان و خانه زنبور و شته و امثال آن*

(*Агол и аеел* – место, где много баранов, пчеляных углов и травяных вошей.)

Принимая во внимание варианты в других словарях, мы находим произношения такие как *ağel*, *ağol*, *ağal*, *ağel*.

Некоторые согласные звуки персидского языка не встречаются в прототюркском языке, поэтому слова, начинающиеся этими звуками, в основном не считаются тюркского происхождения. К таким звукам можно отнести *p*, *l* и другие звуки в начале слова, и, в общем, звуки *f*, *x*, *j* и *v* как пример. Известно, что согласное *l* не встречается в древнем персидском языке и только некоторое время посредством заимствованных слов был переведен на персидский язык. Однако некоторые авторы воздерживаются сказать, что эти звуки не находятся в древнем языке гётюрка.

Одна из самых специфических особенностей тюркских слов, записанных в персидских словарях, заключается в том, что одно и то же слово дается во многих фонетических вариантах. Например, в словаре «Фарханг-е Рашиди» мы читаем о слове *سغراق*:

[7, с. 864] *سغراق – کوزه لوله دار خواه چینی و خواه سفالین و کاسه را نیز ... گویند*

(*Säerag* – кувшин с ручкой, изготовленный из керамики или из фарфора, также встречается в смысле чаши).

Так же дается написание «سغراق». В целом, написание одной и те же слов в двух фонетических версиях (ق و غ) часто встречается в персоязычных словарях.

Согласный ق (q), широко распространенный в современном персидском языке не существовал в древнем и среднем персидском языке. Этот согласный был включен в персидский язык в составе арабских и тюркских заимствованных слов. Слова, содержащие согласные ک и گ (k и g), заменялись согласными ق (r) и ج (дж) под влиянием арабского языка. В результате, в некоторые моменты, слова, написанные с ق (r) вытесняли другие варианты, но также существовали различные формы, написанные с обоими согласными.

Х. Зариназаде отмечает, что «превращение в ق» было настолько популярным в персидском языке, что даже согласные k/g, содержащиеся в словах, заимствованных из русского, французского, арабского и других языков, иногда заменяются на ق (e) [8, с. 80]. Следует отметить, что в словарях принадлежность слов, написанных через ق (q) к тюркским языкам в большинстве случаев было отмечено:

[7, с. 1391] *نیچک – نوعی از تیر، مرادف تیریزین که بترکی نجق گویند*

(*Nädjäk* – одним из видов топора, синоним слово *täbär-zin*, тюрки говорят *nädjäk*).

Только это слово отмечено в разных вариантах как *ناجخ*, *ناجک*, *نجک* персоязычных словарях.

Наиболее распространенным инвариантом под влиянием арабского языка является оппозиция *s-ş* (*c-u*). Большинство слов, в том числе туркизмы, написанных через *s* на персидском языке, заменяются звуком *ç*, а *ç* (*ч*) заменяется *s* (*с*). Из-за отсутствия звука *ç* (*ч*) в арабском языке, под влиянием арабского языка, этот звук был заменен звуками *ş*, *s*, *tş* (*тш*) в заимствованных словах в персидском языке. В результате существует множество разнообразных вариантов. *سارنج* (сарендж), который переводится как «скворец» и дается как «маленькая птица» в «Сихах ал – форс» [9, с. 68] во многих следующих словарях, упоминается в разных вариантах, включая *شار* (шар), *شارک* (*šaräk*).

Фонетическое разнообразие, наблюдаемое в словарях, позволяет получить богатую информацию об исторической фонетике персидского и тюркских языков. Хотя инвариантность создает ряд проблем при изучении взаимного влияния языков, она также играет определенную роль в следовании этого процесса. Х. Зариназаде так объясняет это многообразие: «Различные писатели отображали произношение заимствованных слов использованных в их языках и диалектах, в том порядке в письме, то есть по сколько курд, ширазец, исфаханец, табризец, шакинец и другие пишущие на персидском, отображали в письме одно и то же слово, основываясь на произношения в своих языках и диалектах, это слово проявлялось в орфографии в разных вариантах» [8, с. 69].

В этом процессе также играют важную роль способы заимствования в языке. Таким образом, слово, обычно произносимое в торговых и других процессах через словесное общение, было написано по-разному людьми разных категорий, которые слышали это слово. Чтобы устранить эти неточности, составители словарей использовали несколько методов. Для этой цели Туси использовал харакаты. Авторы более позднего периода, а впервые Нахчивани использовал метод фонетического описания: [6, с. 1522], *بینلو – بفتحین و نون ساکن و ضم لام، قافلہ و بعضی بمعنی متاع گفته و ظاهراً ترکی است سுகун после нун и у после лам. Означает «караван», некоторые говорят что также выражает значение «изделие», «средство». Видно, что это тюркское слово.*

Такие термины, как *фатха*, *касра*, *дамма*, наблюдаются во всех словарях, использующих метод фонетического описания. В том числе, были использованы термины *сукун*, «ташдид» (сдвоение согласных), и «тахфиф» (чтобы указать, что согласный является коротким или мягким). Поскольку в средневековых персидских словарях *p, ç, j, g* (п, ч, ж, г) в основном даются посредством *be, cit, ze, kaf*, составители делали заметки как «каф-е фарси», «каф-е аджами» для указания на их эквивалент в персидском языке. Такие методы применялись с целью сохранить фонетическую точность словаря и помочь читателю. Таким образом, фонетические структуры и их лингвистические особенности сыграли роль фонетической нормы в определении тюркских слов.

Библиографический список

1. Ханлери Парвиз Нател. *Забаншенаси ва забан-е фарси (Языкознание и персидский язык)*. Тегран: Фарханг-е нашр-е ноу, 1987.
2. Шукурлу А.Дж. *Язык древнетюркских памятников*. Баку: Maarif, 1993.
3. Рагимова Дж. М. *Азербайджанско-тюркские слова в современном персидском языке*. Баку: Чанлибелнашр, 1998.
4. Хатеми Н.С. *Персидский разговорный язык*. Баку: Азербайджанская Государственная педагогическая литература, 1965.
5. Маммадли М.А. *Табризский диалект азербайджанского языка*. Баку: Зардаби ЛТД, 2007.
6. Ал-Хосейн-и ал-мадани ат-татави, Абд-ал Рашид ибн Абд-ал Гафур. Фарханг-и Рашиди. Джелд-е аввал. Тегран: Барани, 1958.
7. Ал-Хосейн-и ал-мадани ат-татави, Абд-ал Рашид ибн Абд-ал Гафур. Фарханг-и Рашиди. Джелд-е доввом. Тегран: Барани, 1958.
8. Зариназаде Х.Х. *Азербайджанские слова в персидском языке (Сафавидская эпоха)*. Баку: Издательство НАНА, 1962.
9. *Туси Асади. Логат-и фурс*. Тегран: Асатир, 2010.

References

1. Hanleri Parviz Natel. *Zabanshenasi va zaban-e farsi (Yazykoznanie i persidskij yazyk)*. Tehran: Farhang-e nashr-e nou, 1987.
2. Shukurlu A.Dzh. *Yazyk drevnetyurkskih pamyatnikov*. Baku: Maarif, 1993.
3. Ragimova Dzh. M. *Azerbajdzhansko-tyurkskie slova v sovremennom persidskom yazyke*. Baku: Chanlibelnashr, 1998.
4. Hatemi N.S. *Persidskij razgovornyj yazyk*. Baku: Azerbajdzhanskaya Gosudarstvennaya pedagogicheskaya literatura, 1965.
5. Mammadli M.A. *Tabrizskij dialekt azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku: Zardabi LTD, 2007.
6. Al-Hosejn-i al-madani at-tatavi, Abd-al Rashid ibn Abd-al Gafur. Farhang-i Rashidi. Dzheld-e avval. Tehran: Barani, 1958.
7. Al-Hosejn-i al-madani at-tatavi, Abd-al Rashid ibn Abd-al Gafur. Farhang-i Rashidi. Dzheld-e dovjom. Tehran: Barani, 1958.
8. Zarinazade H.H. *Azerbajdzhanskie slova v persidskom yazyke (Safavidskaya epoha)*. Baku: Izdatel'stvo NANA, 1962.
9. *Tusi Asadi. Logat-i furs*. Tehran: Asatir, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.05.18

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	Т.Г. Везиров, Л.М. Исаева МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	38	Л.А. Саенко, Е.И. Зритнева АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ПРИВОДЯЩИХ К ДЕСТРУКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	70
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		С.В. Калашникова ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ.....	40	Х.Э. Абдулшехидова ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	72
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Б.С.-А. Касумова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	42	Ф.Н. Алипханова К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ.....	73
Е.М. Акишина, И.Э. Кашекова СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО».....	5	Н.А. Киндря ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	44	Ф.Н. Алипханова, Ф.М. Алипханова НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ.....	75
В.К. Агарагимова, Е.И. Рубанова ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В АСПЕКТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР.....	8	А.А. Кожурова ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ СЕВЕРА.....	46	Р.А. Алиханова, А.Р. Алиханова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ.....	76
Ф.Р. Асадулаева, У.Ш. Магомедханова СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ ..	10	О.Н. Лихачева, Д.А. Рубан, Т.А. Черкесов, В.И. Федоша К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	49	А.К. Белоусова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНЫХ СТАТУСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ.....	79
Ф.Р. Асадулаева, У.Ш. Магомедханова ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ МИЛОСЕРДИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	12	Н.А. Лукина ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС МЕТОДА.....	52	Е.В. Боякова, Е.Н. Пирязева ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	82
С.А. Асадулаева, П.А. Расулова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧ С ЭКОНОМИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	13	З.А. Магомеддибирова, П.А. Расулова НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РЕШЕНИИ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ В 1-6 КЛАССАХ.....	54	М.В. Давыденко, О.А. Шелюгина, Ю.В. Кирюшина ХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	85
М.Б. Аушева ПРОБЛЕМА НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНГУШЕТИЯ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ.....	15	Л.В. Медведицкова ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СЛЕДОВАТЕЛЯ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ.....	56	Л.Е. Деньгова, М.И. Евстигнеева, И.С. Беспалов ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БОЛЬНЫХ, ПЕРЕНЕСШИХ ИШЕМИЧЕСКИЙ ИНСУЛЬТ, В ПОСТСТАЦИОНАРНЫЙ ПЕРИОД.....	87
М.Р. Бекова КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ	17	А.И. Музаев ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА».....	58	А.Р. Джюева, Г.Х. Джюева ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	89
Б.Е. Фишман, М.Х. Фишбейн, О.В. Буховцева К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	19	М.Р. Наерзоева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕЧЕНСКИХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В НРАВСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ	60	Е.М. Дорофеев ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАДЕТОВ НАВИГАЦИОННОЙ ШКОЛЫ МОРСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ СРЕДСТВАМИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	91
Н.В. Виноградова, А.В. Сорока ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	22	Е.В. Пляскина ДУХОВНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В ХОРОВОМ КЛАССЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ХОРЕМЕЙСТЕРОВ	62	Т.П. Жуйкова ТЕХНОЛОГИЯ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	96
Е.Л. Гринченко, З.А. Мендубаева, С.П. Шальгин, О.И. Курдуманова, И.Б. Гилязова РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	25	О.В. Сухова, О.П. Решетова ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ.....	65	Л.С. Жукова МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	98
М.А. Егоров ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	28	Л.А. Саенко, З.Т. Кулаева ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО	68	М.А. Исаева ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ.....	99
Ю.Н. Егорова, Ю.А. Генварева ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА.....	31				
Г.Г. Еремкбаева ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	33				
О.А. Зубалова ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	36				

А.В. Кандаурова, С.В. Бойкова, Н.Ю. Лаптева ИННОВАЦИОННЫЕ КОМПЛЕКСЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СЦЕНАРИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ВЫЯВЛЕНИЮ И ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ.....	102	Е.Ф. Черняк, В.Ф. Белов ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	137	ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ.....	169
Л.П. Качалова РЕФЛЕКСИВНЫЙ НАУЧНЫЙ СЕМИНАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	106	Г.Ш. Тажутдинова, У.Ш. Магомедханова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	140	О.Т. Коростелева, Я.Э. Меженин СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИОЛОГИИ.....	172
Н.П. Клушина, В.А. Яцуткин КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ.....	108	Фан Цянь ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (УРОВЕНЬ В2) ВЫРАЖЕНИЮ УСЛОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ.....	143	О.Н. Лихачева, Е.В. Тымчук, Н.П. Федорова, В.Д. Дергачев К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	174
Н.П. Клушина ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В КОМАНДЕ.....	110	Н.Л. Федотова ПРОБЛЕМА ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ КОРРЕКТИРОВОЧНОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ.....	146	П.К. Магомедова, Э.А. Атаева, Р.Р. Алиева ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	176
О.К. Логвинова, В.И. Зеленов ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ.....	112	Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев, С.В. Калинин ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛИЗАЦИИ.....	149	Ю.Ю. Мамчук УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ И С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.....	178
И.М. Макарихина СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	115	А.Х. Хачароева ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	152	П.М. Махмудова, П.Ш. Алиева, Н.Ф. Кабыш ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ.....	181
Л.Р. Макина, Л.Е. Деньгова, А.Г. Аболенцева РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ 14–15 ЛЕТ.....	117	Е.В. Шаломова НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРЕВЕНЦИИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	154	О.И. Мельниченко ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	184
В.И. Матис ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ.....	119	В.П. Шибеев УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	158	Г.М. Милушева АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА.....	186
С.В. Панина, Д.И. Павлов АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В ЯКУТИИ.....	121	М. Эльсиева, З.А. Магомеддибирова РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	159	Л.Н. Мокеева ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МКОО «ЯЛТИНСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 2 «ШКОЛА БУДУЩЕГО».....	188
С.А. Полушкина ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	125	О.А. Яворук, В.И. Зеленский, А.В. Орлов ДИСЦИПЛИНА «ФИЗИКА» И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	161	М.А. Нагоева, Б.Б. Бидова САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН.....	189
И.В. Прояева, А.Д. Сафарова ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОМЕТРИИ ЛОБАЧЕВСКОГО ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-МАГИСТРАНТОВ.....	127	Ян Хайянь АССОЦИАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМ ИНТЕЛЛИГЕНТ И ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	163	М.А. Нагоева, Б.Б. Бидова СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООБРАЗОВАНИЯ.....	192
С.О. Сарыг-Лама ВОЗРОЖДЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ – ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	129	М.Л. Караманова, О.С. Михайлова, Г.Ш. Муржа ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО».....	166	Г.В. Оленина МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	193
Н.В. Серёгин НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	132	И.С. Кобозева, В.О. Борисов ПОСТИЖЕНИЕ СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СЦЕНИЧЕСКОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ		Ч.М. Ондар ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВЕДЕНИЙ ИЗ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧИСЛА У ТУВИНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ СЧИСЛЕНИЯ.....	196
И.В. Сивова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ХУДОЖНИКА.....	133			В.А. Виноградов, И.Ф. Оркина, Т.С. Скоморохова СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБУЧЕНИИ «НАРОДНИКОВ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ» В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ.....	198
А.В. Соловьев ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ХОРОВОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И ИХ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ХОРМЕЙСТЕРОВ.....	135			А.В. Дидрих, А.В. Кочкинекова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	200
				В.Л. Крайник, Ж.Ж. Сергазина К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	203

И.А. Золотухина, М.В. Дедловская, О.А. Попова РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БЕГУНОВ НА 400 М В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ СЕКЦИИ.....	206	П.С. Бажина, А.А. Куприенко ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	244	Е.А. Шабалина ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ.....	281
О.Н. Поликарпова, И.А. Поликарпов О РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ К ИЗУЧЕНИЮ ЯВЛЕНИЯ «ВВОДНОСТЬ».....	209	Д.Б. Белетова ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	247	М.И. Шурпаева ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	284
А.Н. Шадрин, М.М. Иванова РЕАЛИИ И РЕЗЕРВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОСТИ МОЛОДЁЖИ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	212	Л.А. Глазырина КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ВИЧ- ИНФИЦИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	248	Н.П. Петрова ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....	286
А.Р. Айналиева, Н.П. Скрипченкова, Е.Г. Шаповалова СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ...	215	В.И. Дробышев, О.М. Дробышева РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ГРАЖДАН, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	252	О.В. Сухова, О.П. Решетова ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	288
Р.К. Алимсакаева МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	217	Е.А. Завгородняя НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ.....	255	Н.И. Рослякова, Д.А. Кураева ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЕЙНОГО И ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЁНКА КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ.....	290
О.В. Солнышкова, Е.Н. Бойко К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ СИУ РАНХИГС И НГАСУ (СИБСТРИН)).....	219	И.Б. Игнатова, С.Г. Сопунова ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	257	Н.В. Сафронова, Е.Н. Каюда ПРИНЦИП УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНДИЙСКОЙ АУДИТОРИИ.....	293
И.В. Боровкова ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И СТОЙКОЙ МОТИВАЦИИ К ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	222	Ж.К. Кениспаев, О.М. Чуприянова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	260	Е.А. Суховиенко ДИАГНОСТИКА СООТВЕТСТВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНДАРТУ ПЕДАГОГА.....	295
А.А. Ватунский СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	225	Е.К. Кибизова ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	262	И.И. Ушатикова ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	299
О.И. Воленко, Л.В. Жилина НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА: ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД.....	227	А.Ю. Колесов МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	264	Э.М. Эрикенова ИНДИВИДУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	303
М.Д. Гочияева, Ж.В. Богатырева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	230	Г.И. Михайлова К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	266	Е.П. Якимович, С.С. Суржик, Н.А. Доронина ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ.....	305
А.В. Долоза ЭСТРАДНАЯ МУЗЫКА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ.....	231	О.А. Мосина ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЯ.....	268	Е.П. Якимович, И.В. Борисенко, Д.В. Семенов ИМИДЖ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ.....	306
О.В. Доронина, В.С. Яговец ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ТРЕНИНГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ТУРИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	234	Л.Х. Саиева ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	271	Н.В. Ярославцева СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ЗАПАДНО-СИБИРСКОМ РЕГИОНЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ.....	308
А.В. Каменец, Е.Ю. Иванова, О.С. Гольцева ОСВОЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО- ЭТНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНЕРА.....	236	И.И. Топилина, Т.И. Карнаухова, Н.В. Топилина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	273	Б.С. Садулаева, Д.А. Абдуллаев ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	313
А.Д. Аветисян, А.А. Рясое, Г.Г. Жигалова ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ МВД РОССИИ.....	240	Г.А. Воробьев, Т.П. Фомина О СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	275	Л.Д. Азиева МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ.....	315
П.С. Бажина, О.П. Жигалова КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СИМУЛЯТОРА «УПРАВЛЯЙ КЛАССОМ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	242	А.Б. Хабаева, А.В. Акиева, Л.А. Уртаева РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	279		

М.А. Алиев, Э.Ш. Мусаева, З.М. Умалатова ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ 317	И.А. Еремицкая СВЯЗЬ САМООРГАНИЗАЦИИ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК 350	А.Ю. Реунова, Л.Н. Зыбина, Н.М. Мантурова УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ИЗБРАННОЙ ПРОФЕССИЕЙ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ 393
М.Н. Бакуменко О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, СВЯЗАННЫХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ КЛАВИШНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ 320	С.Г. Корлякова, О.С. Прилепских, Е.Н. Францева СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 355	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ 322	В.С. Нургалеев, О.Н. Финогенова ЖИЗНЕННЫЕ СТРЕМЛЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 358	ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
А.Г. Бесаева, Е.М. Дзудцова ОБ ОДНОМ ИЗ АСПЕКТОВ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 325	В.С. Нургалеев, О.Н. Финогенова АВТОСТРАТЕГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ОСНОВА ОБЩЕЙ ОДАРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ 364	Н.М. Мышьякова СПЕЦИАЛЬНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ МИФОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 399
Н.Г. Гашаров, Х.М. Махмудов, Н.Г. Магомедов, Д.М. Нурмагомедов, П.А. Расулова КОМБИНАТОРНЫЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ 327	Д.Г. Сайбулаева, П.М. Кагирова ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГОВ 368	Н.М. Мышьякова ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧТЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ 401
Е.В. Потехина ПОДДЕРЖКА КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 329	О.А. Бокова НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ СОЦИАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ КАК ФАКТОРОВ, СНИЖАЮЩИХ ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ 371	С.И. Мутаева АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ 404
Б.С. Садулаева, Р.С. Садулаева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕИМУЩЕСТВ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ И СРЕДСТВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ 331	А.В. Ажиев, З.И. Гадаборшева К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО 374	С.И. Мутаева ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 405
С.Р. Усманов, Б.С. Садулаева РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 333	И.А. Ажиев, З.И. Гадаборшева К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО 374	Г.В. Орлин ОБРАЗНОСТЬ И СТИЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ НЕМЕЦКОЙ МИФИЧЕСКОЙ БАЛЛАДЫ 407
Б.С. Садулаева, Л.В. Юсупова ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ 335	И.А. Ерина, О.В. Мельник КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ 377	Е.Ю. Плевшицева, Г.И. Михайлова ЛЕКСИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ПОЛЕ» КАК ОТРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МИРОЧУВСТВОВАНИЯ В РУССКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ 411
Н.Ф. Солдатов, Е.Н. Ложниченко, Е.Н. Пирогова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОВД 337	И.А. Ерина, Е.В. Крафт ВОЛОНТЕРСКОЕ И ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ 378	А.Ю. Полевая К ВОПРОСУ О НОМИНАЦИИ ГОДОНИМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ 413
И.А. Феофилактов ИНСТРУКТИРОВАНИЕ – ВИД СЛУЖЕБНО- ПЛАНОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 339	А.С. Каткова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ 380	Л.Х. Самситова, Г.Р. Ижбаева, Р.Р. Шафикова, Р.И. Самситова СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЗАКОН» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» 416
В.А. Цибилов СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СУБЪЕКТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКОЙ РАБОТЫ В ВОИНСКОЙ ЧАСТИ 341	Т.С. Пилишвили, С.А.М. Алиева ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЧАСТЬЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ У СТУДЕНТОВ РУДН 382	Н.С. Тимченко, Е.М. Бетенькова, А.Ю. Бендрикова, Ю.Ю. Кочетова РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ «ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА» Н. ФЕДОРОВА КАК ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА БИБЛИИ 419
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	В.А. Терещенко, И.Г. Ратникова ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 384	М.М. Биданок РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ В ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА Х. АШИНОВА) 422
О.П. Бартош, Т.П. Бартош ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ УЧИЛИЩ, ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ 343	Н.И. Медведева, И.В. Юнгман К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 387	Ж.В. Богатырева, Н.Ю. Зимина, Р.А. Пахомов КОНЦЕПТЫ «ЖЕНЩИНА» И «МУЖЧИНА» В БЕЛОРУССКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОВОРКАХ 423
З.И. Гадаборшева СВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 346	И.В. Забара СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПРОГРАММИСТОВ 389	Н.А. Герляк НАИМЕНОВАНИЯ ОДЕЖДЫ И УКРАШЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ЗАГАДОК В ХАНТЫЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗЫМСКОГО ДИАЛЕКТА) 426
М.В. Газиева СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ 348	Рада Сархан Адед Ельхай ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕРЕЙ АРАБСКОГО СЕКТОРА В СОЗДАНИИ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ 391	Е.А. Горн ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ 428
		Б.А. Даудова ОБРАЗ ГОРЦА В ПОЭЗИИ Г. БАГАНДОВА 430
		З.С. Исханова ПОВСЕДНЕВНОЕ / НЕ-ПОВСЕДНЕВНОЕ В СЦЕНАРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ЕВГЕНИЯ ГРИШКОВЦА (В СООТВЕТСТВИИ С АННОЙ МАТИСОН) «САТИСФАКЦИЯ» 433

Е.И. Кригер НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ «NEW YORK POST» И «NEW YORK DAILY NEWS»)..... 434	А.А. Подкопаева, И.С. Карабулатова ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «HOME/ HOUSE» В РОМАНЕ «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» ДЖЕЙН ОСТИН..... 476	ШКОЛЬНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ» 517
Д. Агаев ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА АЗЕРБАЙДЖАНСКИЙ ЯЗЫК ВО ВРЕМЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 438	Л.Н. Ребрина ОНЛАЙН-ПЕТИЦИИ КАК ФОРМА ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ДЕМОКРАТИИ 478	Ф.Г. Фаткуллина, Г.Г. Фефелова ОМОНИМИЯ В КОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНЕКДОТА: ИЛЛОКУТИВНЫЙ ПРИЁМ..... 521
Ш.А. Мазаная, М.Б. Айгубова ВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА РОМАНА Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»..... 440	Р.Т. Исмаилова О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В КУБАЧИНСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 483	О.В. Фролова МОТИВ САМОПОЖЕРТВОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ГАРШИНА..... 523
И.Х. Алхлаева МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА В ПОЭЗИИ ДЖАМИНАТ КЕРИМОВОЙ 441	В.А. Карамашева ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА М.Р. БАИНОВА 485	Р.Х. Хайруллина, Э.Ф. Рахимова, А.Ф. Сагитова ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ 525
Ван Минь СИСТЕМА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОПЫТ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ..... 443	В.М. Сапронова МЕСТОИМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОГО КОЛИЧЕСТВА В ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ 487	Э.С. Хидирова СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «АММАЛАТ-БЕК») 529
Е.Ю. Васильева ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ПЕРЕДАЧА О ЗДОРОВЬЕ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ 445	М.Т. Сапарова МЕСТОИМЕННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОГО КОЛИЧЕСТВА В ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ 487	А.М. Шабанова ОТРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ 531
В.В. Витеинчук, М.А. Демидова, О.Т. Коростелева, Е.В. Лукашевич, В.Д. Мансурова, В.Т. Плахин, Т.А. Семилет, И.В. Фотиева, Х. Цэдэв Наваанзоч АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ (КРУГЛЫЙ СТОЛ) 449	М.Т. Сатанар, В.В. Илларионов СИНТЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОЛОНХО И ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА..... 490	З.И. Шахбанова ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ГЛАСНЫХ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ..... 533
Ш.М. Гаджилова ДИАЛОГ ВРЕМЕН: АЛИ-ГАДЖИ ИЗ ИНХО И СОВРЕМЕННОСТЬ..... 453	Н.Э. Сафаралиев ЛЕКСИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ КЛАССА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ..... 494	З.Р. Сутаева (Исмаилова) МЕМУАРНЫЕ ЖАНРЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА П.А. ВЯЗЕМСКОГО) 535
Л.Р. Газизуллина, Г.Р. Хусаинова ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА АГЕНСА ЛЕКСИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 455	З.Э. Тбоева СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ВЕЛИКАНА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ОСЕТИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА..... 496	И.Ю. Шестухина ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМИ, ВЛАДЕЮЩИМИ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ И ХИНДИ..... 537
Г.А. Гасанова, П.А. Шамсудинова ПЕРЕНОСНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДАГЕСТАНСКИХ АВТОРОВ 457	Г.Т. Тугуз ЛЕКСЕМА-СОМАТИЗМ ТХАК1УМ «УХО» ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ В АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ..... 500	Э.Н. Ширванова, Ш.А. Мирзаева ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКА И СРЕДЫ В РАССКАЗАХ М. ГОРЬКОГО 1890 –1905 ГОДОВ 540
А.Е. Плохарский, А.С. Гусейнова ПРИНЦИП ОБРАТНОЙ СИММЕТРИИ В ПОВЕСТИ «ПЕРВАЯ ЛЮБОВЬ» И.С. ТУРГЕНЕВА 459	Т.М. Уздеева ТЕМА НИГИЛИЗМА В ПЬЕСЕ «ЗАРАЖЁННОЕ СЕМЕЙСТВО» Л.Н.ТОЛСТОГО И НИГИЛИСТЫ Н.Г.ЧЕРНЫШЕВСКОГО В РОМАНЕ «ЧТО ДЕЛАТЬ?»..... 501	Ю.Б. Юрьева ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ В АМЕРИКАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, БРИТАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 542
М.Н. Жорникова, О.А. Колмакова МИФ ОБ ОДИССЕЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ЗАРУБЕЖНОМ РОМАНЕ 461	Т.М. Уздеева ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗОВ «НОВЫХ ЖЕНЩИН» В РОМАНАХ «НЕКУДА» Н.С. ЛЕСКОВА И «ЧТО ДЕЛАТЬ?»..... 503	Ш.А. Юсуфова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ..... 544
А.Д. Исаева ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 463	М.А. Фалев ВОПРОСИТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖАНР СМИ) 505	Ш.А. Юсуфова ЛЕКСИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В ТАБАСАРАНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ..... 545
Т.В. Кочеткова, М.И. Барсукова, Е.А. Ремпель, А.Я. Рамазанова МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС: СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВРАЧА 466	Ю.И. Чаптыкова ДРЕВНЕЙШИЕ ОБРАЗЫ И СЮЖЕТЫ В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ «АХ ХАН НА БЕЛОБУЛАНОМ КОНЕ» 508	М.А. Ялхарова ВКЛАД ЧЕЧЕНО-ИНГУШСКОЙ ДИАСПОРЫ В СЛОВЕСНУЮ КУЛЬТУРУ ТУРЦИИ 547
А.Е. Плохарский, К.К. Мустафаева КОМПОЗИЦИЯ И ТОЧКА ЗРЕНИЯ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «СТАРУХА» 468	М.Д. Чертыкова СОМАТИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СФЕРА СОПРИКОСНОВЕНИЯ ТЮРКСКОГО МИРОВОИДЕНИЯ: КОМПОНЕНТ «СЕРДЦЕ» 511	А.А. Омаров ФРАГМЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СОМАТИЗМА عين «ГЛАЗ» В АРАБСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ..... 550
Р.Я. Мухлоева ДЖЕМАЛДИН ЯНДИЕВ – МЫСЛИТЕЛЬ, ПОЭТ И ПЕРЕВОДЧИК 470	А.Н. Чугунова ОСОБЕННОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЯ ОСЕННЕГО ВРЕМЕНИ ГОДА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ХАКАСОВ 513	М.А. Гасанова, И.Р. Меджидова ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АРАБСКИХ И КУМЫКСКИХ ПРОКЛЯТИЙ И БЛАГОПОЖЕЛАНИЙ 552
Е.Б. Павлова ЖАНРОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕСТОРАННОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ РЕСТОРАНОВ) 473	Н.Н. Таскаракова, А.Н. Чугунова РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВРЕМЕНИ В ХАКАССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ) 515	С.Н. Гасанова, М.М. Дидуева ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИМВОЛИКА ЧИСЕЛ В АРАБСКОМ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ 554
	А.М. Чупрынина, А.А. Ивыгина ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ДИАЛЕКТОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН В РАМКАХ	Г.М. Оруджева ФОНЕТИЧЕСКАЯ НОРМА ТЮРКСКОЙ ЛЕКСИКИ В СРЕДНЕПЕРСИДСКИХ СЛОВАРЯХ 556

ALPHABETICAL INDEX.....	3	ORGANIZATION IN CONDITIONS OF OPEN EDUCATION	38	Aliphanova F.N., Aliphanova F.M. NEW APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PRACTICE IN THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM FOR TRAINING BACHELORS	75
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Kalashnikova S.V. LEARNING SPECIAL VOCABULARY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	40	Alikhailanova R.A., Alikhanova A.R. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON ETHNO-PEDAGOGICAL VALUES	76
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Kasumova B.S.-A. THE USE OF DIFFERENT FORMS OF WORK AT LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL.....	42	Belousova A.K. INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A CONDITION OF FORMATION OF THE ADEQUATE STATUSES OF PROFESSIONAL IDENTITY AT SCHOOL STUDENTS	79
Akishina E.M., Kashekova I.E. THE CONTENTS AND MECHANISMS FOR MODERNIZING THE TEACHING OF THE SUBJECT AREA OF "ART"	5	Kindrya N.A. LEXICAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	44	Boyakova E.V., Piryazeva E.N. GAME METHODS OF DEVELOPMENT OF MUSICALITY IN PRESCHOOL CHILDREN	82
Agaragimova V.K., Rubanova E.I., Ibragimova R.Yu. AESTHETIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL COMFORT CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL DIALOGUE	8	Kozhurova A.A. POLY CULTURAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILD IN SMALL SCHOOL OF THE NORTH.....	46	Davydenko M.V., Shelyugina O.A., Kiryushina Yu.V. ARTISTICS AS A KEY CONCEPT IN THE SPHERE OF EDUCATION OF CULTURAL-AESTHETIC TOLERANCE OF A PERSON	85
Asadulaeva F.R., Magomedkhanova U.Sh. THE BASICS AND SPECIFICS OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY.....	10	Likhacheva O.N., Ruban D.A., Cherkesov T.A., Fedosha V.I. TO THE QUESTION ABOUT THE REALIZATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY – LINGUISTIC ASPECT	49	Dengova L.E., Evstigneeva M.I., Bepalov I.S. PHYSICAL REHABILITATION OF PATIENT CARRIED ISCHEMIC INSULTS IN THE POST-STATIONARY PERIOD	87
Asadulaeva F.R., Magomedkhanova U.Sh. WAYS TO USE ETHNOCRACY IN TEACHING MERCY IN A PRIMARY SCHOOL.....	12	Lukina N.A. PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS BY CASE METHOD	52	Dzhioeva A.R., Dzhioeva G.Kh. THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL STUDY ACTIONS AT RUSSIAN LESSONS	89
Asadulaeva S.A., Rasulova P.A. THE USE OF OBJECTIVES WITH ECONOMIC CONTENTS AT LESSONS OF MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL.....	13	Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A. SOME IMPLEMENTATION ISSUES CONTINUITY IN THE SOLUTION OF EQUATIONS AND INEQUALITIES IN 1-6 GRADES	54	Dorofeev E.M. PROGRAM OF TECHNOLOGICAL SUPPORT FOR FORMING THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS OF THE NAVIGATOR SCHOOL OF THE MARINE UNIVERSITY THROUGH AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF SELF-CONTROL OF ECONOMIC ACTIVITY	91
Ausheva M.B. THE PROBLEM OF POOR PROGRESS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE REPUBLIC OF INGUSHETIA AND ITS SOLUTIONS.....	15	Medveditskova L.V. PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE FOLLOWING: STRUCTURE AND CONTENTS.....	56	Zhuykova T.P. TECHNOLOGY OF THE THEORY OF SOLVING INVENTIVE PROBLEMS IN THE DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE	96
Bekova M.R. CRITERIA AND PERFORMANCE INDICATORS FOR A FUTURE REFLEXIVE PSYCHOLOGIST AND TEACHER.....	17	Muzaev A.I. FEATURES OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS ON A PROFILE OF HEALTH AND SAFETY AND PHYSICAL EDUCATION	58	Zhukova L.S. METHODS OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT OF THE YOUTH AMONG STUDENTS	98
Fishman B.E., Fishbein M.H., Buchovtseva O.V. ON THE QUESTION OF EVALUATION OF ADAPTATION OF STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION	19	Navrazova M.R. THE USE OF CHECHEN PEOPLE'S TRADITIONS IN THE MORAL-AESTHETIC EDUCATION OF ADOLESCENTS.....	60	Isaeva M.A. PROJECT RESEARCH CULTURE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS.....	99
Vinogradova N.V., Soroka A.V. PROBLEM OF VALUABLE AND SEMANTIC ORIENTATIONS IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION OF CHILDREN	22	Pliaskina E.V. RUSSIAN COMPOSERS' SACRED MUSIC IN CHORAL CLASS AS A BASIS FOR A CHOIRMASTER'S PROFESSIONAL GROWTH.....	62	Kandaurov A.V., Boykova S.V., Lapteva N.Yu. INNOVATIVE COMPLEXES IN EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE SCENARIO OF TRAINING TEACHERS TO THE IDENTIFICATION AND SUPPORT OF THE GIFTED CHILDREN	102
Grinchenko E.L., Mendubaeva Z.A., Shalyigin S.P., Kurdumanova O.I., Jarkih L.A., Gilyazova I.B. THE ROLE OF MEDIA EDUCATION AT TEACHING CHEMISTRY IN A MEDICAL UNIVERSITY	25	Sukhova O.V., Reshetova O.P. THE FORMATION OF POLYSOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF BUSINESS FOREIGN LANGUAGE EDUCATION ON THE MASTER'S PROGRAM.....	65	Kachalova L.P. REFLEXIVE SCIENTIFIC SEMINAR AS A MEANS OF FORMATION OF READINESS FOR RESEARCH ACTIVITIES OF UNDERGRADUATES	106
Egorov M.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING PATRIOTISM IN BORDER OFFICERS BASED ON THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING	28	Saenko L.A., Kulaeva Z.T. THE FEATURES OF MORAL AND ETHICAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SPECIAL PROFESSIONAL SCHOOLS.....	68	Klushina N.P., Yaschutkin V.A. THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: BASICS, STRUCTURE AND CONDITIONS.....	108
Egorova Yu.N., Genvareva Yu.A. FORMATION OF META-SUBJECT COMPETENCES IN STUDENTS OF RAILWAY UNIVERSITY	31	Saenko L.A., Zritneva E.I. ANALYSIS OF THE FACTORS LEADING TO DESTRUCTION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS	70	Klushina N.P., PRACTICALLY ORIENTED TRAINING OF STUDENTS FOR TEAM WORK	110
Yermekbayeva G.G. EFFICIENCY OF THE USE OF MODULAR LEARNING TECHNOLOGY IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS.....	33	Abdulshheidova H.E. PROJECT METHOD AS A TOOL OF FORMATION OF LEARNING INTEREST OF YOUNGER STUDENTS.....	72		
Zubalova O.A. PROBLEMS OF INFORMATION SECURITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MODERN CONDITIONS.....	36	Aliphanova F.N. TO THE QUESTION OF FORMING THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF A TEACHER	73		
Vezirov T.G., Isaeva L.M. THE MODEL OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL					

Logvinova O.K., Zelenov V.I. MULTICULTURAL AND ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN MODERN PEDAGOGY: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS 112	Hacharoeva A.H. INTEGRATION OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE FORMATION OF CIVIL COMPETENCE OF STUDENTS 152	Nagoeva M.A., Bedova B.B. SELF-EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON 189
Makarikhina I.M. INSTITUTE OF INTERNATIONAL ACTIVITIES. CREATION OF ITS INFORMATION- COMMUNICATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 115	Shalomova E.V. MORAL EDUCATION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS 154	Nagoeva M.A., Bedova B.B. STRUCTURAL-FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF SELF- EDUCATION 192
Makina L.R., Dengova L.E., Abolentseva A.G. THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN VISUALLY IMPAIRED STUDENTS 14-15 YEARS OF AGE 117	Shibaev V.P. CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALIZATION 158	Olenina G.V. STUDENTS' SELF-GOVERNMENT MODELS IN MORAL UP-BRINGING REALIZED BY ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION 193
Matis V.I. PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE SOCIO- CULTURAL SPHERE IN CONDITIONS OF INTEGRATION PROCESSES 119	Elsieva M., Magomeddibirova Z.A. THE RESULTS OF THE EXPERIMENT ON FORMATION COMMUNICATIVE LEARNING ACTIVITIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN 159	Ondar Ch.M. SOME INFORMATION FROM HISTORY OF EMERGENCE OF NUMBERS IN TUVU PEOPLE AT THE STUDY OF THE THEME "SYSTEM OF CALCULATION" 196
Panina S.V., Pavlov D.I. ACTIVATION OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE VOCATIONAL GUIDANCE OF YOUNG STUDENTS IN YAKUTIA 121	Yavoruk O.A., Selensky V.I., Orlov A.V. DISCIPLINE OF PHYSICS AND THE GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF BACHELORS FOR TECHNICAL SPHERES 161	Vinogradov V.A., Orkina I.F., Skomorokhova T.S. IMPROVEMENT OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION "POPULISTS- INSTRUMENTALISTS" IN UNIVERSITIES OF CULTURE 198
Polushkina S.A. THEORETICAL MODEL FOR FORMING THE HUMAN RELATIONSHIPS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN POLYETHNIC ENVIRONMENT 125	Yang Haiyan THE ASSOCIATIVE POTENTIAL OF THE LEXEME ИНТЕЛЛИГЕНТ AND ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ IN TEACHING RUSSIAN FOR CHINESE PHILOLOGY STUDENTS 163	Didrikh A.V., Kochkinekova A.V. THE SPECIFICS OF FORMING CREATIVE ABILITIES IN STUDENTS AT CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE 200
Proyaeva I.V., Safarova A.D. ON THE FEATURES OF TEACHING LOBACHEVSKY GEOMETRY FOR FUTURE MASTERS 127	Karamanova M.L., Mikhailova O.S., Murzha G.Sh. THE PHENOMENON OF INTERNET ADDICTION AND ITS IMPACT ON STUDENTS MAJORING MUSICAL INSTRUMENTAL ART 166	Krainik V.L., Sergazina Zh.Zh. TO THE QUESTION OF THE BASICS OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY OF AN INDIVIDUAL 203
Saryg-Lama S.O. REVIVAL OF FAMILY TRADITIONS – THE BASIS OF SPIRITUAL-MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN 129	Kobozeva I.S., Borisov V.O. COMPREHENSION OF ESSENTIAL CHARACTERISTICS STAGE PERFORMANCE IN THE MUSICAL SPACE OF EDUCATION AND CULTURE 169	Zolotukhina I.A., Dedlovskaya M.V., Popova O.A. THE DEVELOPMENT OF SPECIAL ENDURANCE AMONG 400-METERS RACE RUNNERS IN A SCHOOL ENVIRONMENT 206
Seryogin N.V. THE SCIENTIFIC BASIS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION 132	Korosteleva O.T., Mezhenin Ya.E. THE PROPORTION OF GENERAL AND PROFESSIONAL TEACHING SOCIOLOGY 172	Polikarpova O.N., Polikarpov I.A. ABOUT DIFFERENT APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON "PARENTHETICS" 209
Sivova I.V. PROFESSIONAL CULTURE OF AN ARTIST 133	Likhacheva O.N., Timchuk E.V., Fedorova N.P., Dergachev V.D. TO THE QUESTION ABOUT MODERN CONCEPT OF A FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE FRAME OF A TECHNICAL NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 174	Shadrin A.N., Ivanova M.M. THE REALITIES AND RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE CONSIDERED TO BE IN THE SYSTEM OF NATIONAL EDUCATION 212
Soloviev A.V. PEDAGOGICAL TRADITIONS OF THE NATIONAL CHORAL SINGING SCHOOL AND THEIR ROLE IN VOCATIONAL TRAINING FUTURE CHOIRMASTERS 135	Magomedova P.K., Ataeva E.A., Aliyeva R.R. FORMATION OF THE PROJECT CULTURE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 176	Aynaliev A.R., Skripchenkova N.P., Shapovalova Ye.G. STRUCTURAL COMPONENTS OF CROSS- CULTURAL COMPETENCE 215
Chernyak E.F., Belov V.F. INNOVATIVE FORMS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING VALUABLE ATTITUDE TO THE FUTURE PROFESSION IN STUDENTS AT SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 137	Mamchur Yu.Yu MANAGEMENT OF SCHOOL DEVELOPMENT IN DIFFICULT SOCIAL CONDITIONS AND WITH LOW EDUCATIONAL RESULTS: FROM THEORY TO PRACTICE 178	Alimsakaeva R.K. METHODOLOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 217
Tazutdinova G.Sh., Magomedkhanova U.Sh. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES THAT RAISE CHILDREN WITH DISABILITIES 140	Makhmudova P.M., Aliyeva P.Sh., Kabyshev N.F. THEORETICAL ASPECTS OF PROBLEMS OF MANAGEMENT OF INFORMATIVE ACTIVITY OF STUDENTS 181	Solnyshkova O.V., Boyko E.N. ON THE ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF SIM RANEPА AND NSUACE (SIBSTRIN)) 219
Fang Qian PRINCIPLES OF CREATING TEXTBOOKS FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS MAJORING PHILOLOGY (LEVEL B2) TO EXPRESS CONDITIONAL RELATIONS IN A SCIENTIFIC TEXT 143	Melnichenko O.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHER TO MANAGEMENT ACTIVITIES 184	Borovkova I.V. FORMING OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND PERSISTENT MOTIVATION TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE 222
Fedotova N.L. THE PROBLEM OF SELECTING THE CONTENTS OF TRAINING FOR A CORRECTIVE COURSE ON THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE FOR LABOUR MIGRANTS 146	Milusheva G.M. AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE HUMANITARIAN CULTURE OF A PERSONALITY OF A MEDICAL WORKER 186	Vatunsky A.A. MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION 225
Fedulov B.A., Zarechnev D.O., Kalinin S.V. FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF POLICE OFFICERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF SPECIALIZATION 149	Mokeyeva L.N. THE ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING EDUCATION IN "THE SCHOOL OF THE FUTURE" (YALTA SCHOOL № 2) 188	Volenko O.I., Zilina L.V. SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALIST ON INTERNATIONAL RELATIONS: PERSONALITY- ORIENTED APPROACH 227

Gochiyayeva M.D., Bogatyryova Zh.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS.....	230	Saieva L.H. PROJECT ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS.....	271	Yaroslavtseva N.V. THE SYSTEM OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE WESTERN SIBERIAN REGION IN THE IMPLEMENTATION OF STATE EDUCATIONAL POLICY.....	308
Doloza A.V. VARIETY MUSIC AS THE MOST IMPORTANT PHENOMENON OF SOCIAL AND CULTURAL LIFE.....	231	Topilina I.I., Karnaukhova T.I., Topilina N.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF MUSICAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN.....	273	Sadulaeva B.S., Abdullayev D.A. ON EFFECTIVENESS OF TEACHING FUTURE TEACHERS TO USE INFORMATION TECHNOLOGIES.....	313
Doronina O.V., Yagovets V.S. FORMATION OF TRAINING SYSTEM IN PROFESSIONAL TOURISTIC EDUCATION.....	234	Vorobyev G.A., Fomina T.P. ABOUT THE SYSTEM OF CONTINUOUS IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF MATHEMATICS.....	275	Azieva L.D. METHODS OF TRAINING OF SCHOOLCHILDREN FOR INFORMATICS OLYMPIADS.....	315
Kamenets A.V., Ivanova Ye.Yu., Goltseva O.S. THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL- ETHNIC COMPONENT IN THE UNIVERSITY TRAINING OF A MODERN DESIGNER.....	236	Habaeva A.B., Akieva A.V., Urtaeva L.A. DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PERFORMING MUSIC.....	279	Aliyev M.A., Musaeva E.Sh., Umalatova Z.M. THE PROBLEM OF INTEGRATING PEDAGOGICAL EDUCATION AND RESEARCH WORK AT UNIVERSITY.....	317
Avetisyan A.D., Ryasov A.A., Zhigalova G.G. CERTAIN ASPECTS OF THE PRACTICAL ORIENTATION OF TRAINING OF INVESTIGATORS IN HIGHER EDUCATION OF THE MIA OF RUSSIA.....	240	Shabalina E.A. NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD AS A BASIS OF FORMING SYSTEMATIC THINKING.....	281	Bakumenko M.N. ON SOME FEATURES OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS RELATED TO THE USE OF ELECTRONIC KEYBOARD MUSICAL INSTRUMENTS.....	320
Bazhina P.S., Zhigalova O.P. CONCEPTUAL SIMULATOR MODEL "MANAGE THE CLASS" FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL.....	242	Shurpaeva M.I. FORMATION OF THE MECHANISM OF WRITING IN BILINGUAL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN IN PRIMARY SCHOOL.....	284	Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. AN INTEGRATED MODEL OF SEMANTIC SPACE OF MUSIC IN THE MODERN TEACHING AND RESEARCH THEORY AND PRACTICE.....	322
Bazhina P.S., Kuprienko A.A. THE EXPERIENCE OF APPLYING THE TECHNOLOGY OF AUGMENTED REALITY IN EDUCATION.....	244	Petrova N.P. INFORMATION CULTURE OF A PERSON AND IT'S FORMATION OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION.....	286	Besaeva A.G., Dzutdsova E.M. ONE ASPECT OF THE PERSONALITY EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL SYSTEM.....	325
Beletova J.B. PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES AS A MEANS TO OPTIMIZE THE MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN.....	247	Sukhova O.V., Reshetova O.P. THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS UNDER MASTER'S PROGRAM ON THE SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE FOR BUSINESS" IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH.....	288	Gasharov N.G., Mahmudov H.M., Magomedov N.G., Nurmagomedov D.M., Rasulova P.A. COMBINATORIAL PROBLEMS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS.....	327
Glazyrina L.A. COMPONENT COMPOSITION OF THE FUTURE TEACHER TRAINING SYSTEM FOR INTERACTION WITH HIV-INFECTED STUDENTS.....	248	Roslyakova N.I., Kuraeva D.A. THE INTEGRATION OF FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATION OF THE CHILD AS THE FIRST STAGE OF THE USE OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN TRAINING..	290	Potekhina E.V. SUPPORT OF THE COURSE OF MATHEMATICAL LOGICS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	329
Drobyshev V.I., Drobysheva O.M. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF CITIZENS ENROLLED FOR MILITARY TRAINING PROGRAMMES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	252	Safronova N.V., Kayuda E.N. THE PRINCIPLE OF ACCOUNTING OF THE MOTHER LANGUAGE AT THE TRAINING OF RUSSIAN GRAMMAR STUDENTS FROM INDIA.....	293	Sadulaeva B.S., Sadulaeva R.S. THE USE OF ADVANTAGES OF THE INFORMATION MEDIA AND INFORMATIZATION FACILITIES IN THE EDUCATION OF THE YOUTH.....	331
Zavgorodnyaya Ye.A. NEW DIRECTIONS OF POLICY IN THE SEGMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN REPUBLIC OF KOREA.....	255	Suhovienko E.A. DIAGNOSTICS OF THE ADEQUACY OF TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO THE PROFESSIONAL STANDARDS OF TEACHER.....	295	Usmanov S.R., Sadulaeva B.S. DEVELOPMENT OF CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN TRAINING BACHELOR OF INFORMATICS IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	333
Ignatova I.B., Sopunova S.G. TEACHER'S SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES AS A FACTOR OF THE SUCCESS IN EDUCATION OF OLDER STUDENTS.....	257	Ushatikova I.I. PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN PREPARATION OF STUDENTS OF A TEACHER TRAINING UNIVERSITY FOR PROFESSIONAL WORK.....	299	Sadulaeva B.S., Yusupova L.V. REQUIREMENTS FOR USING MULTIMEDIA IN SCIENCE LESSONS.....	335
Kenispaev Zh.K., Chupriyanova O.M. PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER AS A SUBJECT OF STUDY.....	260	Erikenova E.M. INDIVIDUAL-CREATIVE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK.....	303	Soldatov N.F., Lesnichenko E.N., Pirogov E.N. THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PERSONALITY OF FUTURE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS.....	337
Kibizova Ye.K. FORMING LEGAL COMPETENCE OF GRADUATES OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	262	Yakimovich E.P., Surzhik S.S., Doronina N.A. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A FACTOR OF QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES.....	305	Feofilaktov I.A. GUIDANCE OF SERVICE AND PLANNED FORMS OF TRAINING NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION..	339
Kolesov A.Yu. THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A BACHELOR STUDENT IN CLASSES ON ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION.....	264	Yakimovich E.P., Borisenko I.V., Semyonova D.V. THE IMAGE OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN INDICATOR OF THE PROVIDED QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES.....	306	Tsibikov V.A. IMPROVEMENT OF METHODICAL TRAINING OF ACTORS FOR ADVOCACY IN THE UNIT.....	341
Mihaylova G.I. ON THE QUESTION OF THE NECESSITY TO TEACH POSTGRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES TO UP-GRADE THEIR COMMUNICATION SKILLS.....	266				
Mosina O.A. A PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATION FOR ELDERLY PEOPLE.....	268				
				PSYCHOLOGICAL SCIENCES	
				Bartosh O.P., Bartosh T.P. FEATURES OF MENTAL ADAPTATION IN STUDENTS OF SCHOOLS WHO ARE BROUGHT UP IN FAMILIES AND BOARDING INSTITUTIONS.....	343

Gadaborsheva Z.I. COMMUNICATIONS PROFESSIONAL ATTITUDES AND SELF-ESTEEM OF PSYCHOLOGY STUDENTS.....	346	Reunova A.Yu., Zybina L.N., Manturova N.M. SATISFACTION WITH THE CHOSEN PROFESSION AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF AN INDIVIDUAL	393	Aghayev D. THE INFLUENCES OF ENGLISH INTO AZERBAIJANI DURING GLOBALIZATION	438
Gaziyeva M.V. MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF STRESS AND STRESS RESISTANCE	348	THE HUMANITIES PHILOLOGICAL STUDIES			
Eremitskaya I.A. THE CONNECTION BETWEEN SELF- ORGANIZATION AND LEARNING MOTIVATION IN HIGHER SCHOOL AMONG YOUNG MALE AND FEMALE STUDENTS	350	Myshyakova N.M. SPECIAL COURSE "THE BASICS OF MYTHOLOGY" IN HUMANITIES	399	Mazanaev Sh.A., Aigubova M.B. TIME STRUCTURE OF ROMAN B. PASTERNAK "DOCTOR ZHIVAGO"	440
Korlyakova S.G., Prilepskikh O.S., Frantseva E.N. SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN: ANTHROPOLOGICAL APPROACH	355	Myshyakova N.M. THE INTERACTION OF READING AND STUDYING LITERATURE IN THE LITERATURE COURSE IN SECONDARY SCHOOLS	401	Alhlayova I.H. THE MOTIF OF LONELINESS IN THE POETRY OF DZHAMINAT KERIMOVA	441
Nurgaleev V.S., Finogenova O.N. LIFE ASPIRATIONS OF GIFTED TEENAGERS	358	Mutaeva S.I. ANTHROPOMETRIC PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE DARGWA LANGUAGE IN COMPARISON WITH THOSE ONES IN ENGLISH.....	404	Wang Min SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING FOR CHINESE STUDENTS TO STUDY IN RUSSIAN UNIVERSITIES: HISTORY, CURRENT STATE AND EXPERIENCE OF INNOVATIVE DEVELOPMENT	443
Nurgaleev V.S., Finogenova O.N. SELFSTRATEGY ABILITIES AS A BASIS OF GENERAL GIFTEDNESS OF PERSON	364	Mutaeva S.I. FIGURATIVE MEANING OF VERBS OF MOTION IN THE ENGLISH LANGUAGE	405	Vasilyeva E.Yu. THE TELECAST IN GERMAN ABOUT HEALTH: SPEECH GENRES AND THEIR CLASSIFICATION	445
Saibulaeva D.G., Kagiroya P.M. FEATURES OF MANAGING THE SYNDROME OF "EMOTIONAL BURNOUT" OF TEACHERS.....	368	Orlin G.V. THE IMAGERY AND STYLE IN THE REALISATION OF THE LATENT MEANINGS OF THE GERMAN MYTHICAL BALLADS	407	Vitvinchuk V.V., Deminova M.A., Korosteleva O.T., Lukashevich E.V., Mansurova V.D., Plakhin V.T., Semilet T.A., Fotieva I.V., Tzadev Navaanzovich H. ACTUAL ASPECTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS (ROUND TABLE)	449
Bokova O.A. SOME RESULTS OF THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS OF SOCIAL ACTIVE DISADAPTATION AS FACTORS REDUCING THE RESPECT OF LIFETIME.....	371	Pleshivtseva E.Yu., Mihaylova G.I. THE CONCEPT "FIELD" AS THE REFLECTION OF SPATIAL PERCEPTION IN RUSSIAN AND EUROPEAN CULTURES: LEXICO- PHILOSOPHICAL ANALYSIS	411	Gadzhilova Sh.M. DIALOGUE TIMES: ALI-HAJI OF YINGHUO AND MODERNITY	453
Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. TO THE QUESTION OF PSYCHO- PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF ADAPTATION OF CHILDREN OF AN EARLY AGE TO CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	374	Polevaya A.Yu. TO THE QUESTION OF THE NOMINATION OF HODONYMICAL OBJECTS	413	Gazizulina L.R., Khusainova G.R. FORMATION OF THE IMAGE OF AN AGENT BY LEXICAL MEANS IN THE ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL MEDIA DISCOURSE	455
Erina I.A., Melnik O.V. COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SANATORIUM-AND-SPA INSTITUTIONS AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF HEALTHCARE FOR CHILDREN ON EXTENDED TREATMENT.....	377	Samsitova L.Kh., Izhbaeva G.R., Shafikova R.R., Samsitova R.I. SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT "LAW" IN THE NOVEL OF F.M. DOSTOEVSKY "CRIME AND PUNISHMENT"	416	Hasanova G.A., Shamsudinova P.A. FIGURATIVE USE OF RELATIVE ADJECTIVES IN RUSSIAN WORKS OF THE DAGHESTAN AUTHORS.....	457
Erina I.A., Kraft E.V. VOLUNTEER AND VOLUNTEERISM: EXPERIENCE AND PROSPECTS.....	378	Timchenko N.S., Betenkova E.M., Bendrikova A.Yu., Kochetova Yu.Yu. SPECULATING ON N. FYODOROV'S "PHILOSOPHY OF COMMON CAUSE" AS INTERPRETATION OF THE BIBLICAL TEXT. 419		Plokharskiy A.Ye., Guseinova A.S. THE PRINCIPLE OF THE INVERSE SYMMETRY IN THE NOVEL "THE FIRST LOVE" BY TURGENEV	459
Katkova A.S. PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF DEPTH PSYCHO- CORRECTION	380	Bidanoc M.M. SPEECH BEHAVIOR AND ITS REPRODUCTION IN PROSE (WITH REFERENCE TO TEXTS OF H. ASHINOV).....	422	Zhornikova M.N., Kolmakova O.A. THE MYTH OF ODYSSEUS IN CONTEMPORARY RUSSIAN AND WESTERN NOVEL	461
Pilishvili T.S., Alieva S.A.M. FEATURES ABOUT HAPPINESS IN ADOLESCENCE OF RUDN UNIVERSITY STUDENTS	382	Bogatyreva Zh.V., Zimina N.Yu., Pakhomov R.A. THE CONCEPTS OF "WOMAN" AND "MAN" IN THE BELARUSIAN AND RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS	423	Isaeva A.D. THE IDIOMATIC PICTURE OF THE WORLD IN AVAR AND ENGLISH.....	463
Tereschenko V.A., Ratnikova I.G. FEATURES OF LEGAL NIHILISM OF MODERN RUSSIAN YOUTH	384	Gerlyak N.A. NAMES OF CLOTHES AND JEWELRY AS COMPONENTS OF IDIOMS AND RIDDLES IN THE KHANTY LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE KAZYM DIALECT)	426	Kochetkova T.V., Barsukova M.I., Rempel E.A., Ramazanova A.Ya. MEDICAL DISCOURSE: SPECIFICITY OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A DOCTOR.....	466
Medvedeva N.I., Yungman I.V. TO THE PROBLEM OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	387	Gorn E.A. TYPOLOGY GRAMMAR MISTAKES IN SIMULTANEOUS TRANSLATION	428	Plokharskii A.E., Mustafaeva K.K. A COMPOSITION AND A POINT OF VIEW IN A STORY OF I.A. BUNIN'S "THE OLD WOMAN".....	468
Zabara I.V. THE CONTENT OF THE COMPONENTS OF THE VALUE ATTITUDE TO PROFESSIONAL ACTIVITY AT SOFTWARE SPECIALISTS.....	389	Daudova B.A. IMAGE OF THE HIGHLANDER IN THE POETRY OF G. BAGANDOV	430	Mukhloyeva R.Ya. JEMALDIN YANDIYEV – THE THINKER, POET AND TRANSLATOR.....	470
Rada Sarhan Abd Elhai THE OPPORTUNITIES OF MOTHERS OF THE ARAB SECTOR IN BUILDING A BETTER SUPPORT SYSTEM FOR CHILDREN WITH DISABILITIES.....	391	Iskhanova Z.S. EVERYDAY / NON-EVERYDAY COMPONENTS IN THE SCRIPT OF THE FILM BY EUGENE GRISHKOVETS (CO-AUTHORED WITH ANNA MATHISON) "SATISFACTION"	433	Pavlova E.B. GENRE ORGANIZATION OF THE RESTAURANT ONLINE DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH LANGUAGE RESTAURANT WEBSITES).....	473
		Kruger E.I. NEOLOGISMS IN MODERN AMERICAN MEDIA (USING EXAMPLES FROM "NEW YORK POST" AND "NEW YORK DAILY NEWS").....	434	Podkopaeva A.A., Karabulatova I.S. VERBALIZATION OF THE CONCEPT "HOME/ HOUSE" IN THE NOVEL "PRIDE AND PREJUDICE" BY JANE AUSTEN	476
				Rebrina L.N. ONLINE-PETITIONS AS A FORM OF PROTEST COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF ELECTRONIC DEMOCRACY	478

Ismailova R.T. ON SOME LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF ADJECTIVES IN THE KUBACHI DIALECT OF THE DARGWA LANGUAGE 483	Chertykova M.D. SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS AS A SPHERE OF CONTACT OF THE TURKIC WORLDVIEW: THE COMPONENT DENOTING HEART 511	(ON THE BASIS OF WORKS OF P. VYAZEMSKY) 535
Karamasheva V.A. ART FEATURES OF CREATIVITY OF M.R. BAINOV 485	Chugunekova A.N. FEATURES OF NOMINATION OF AUTUMN IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE KHAKASS PEOPLE 513	Shestukhina I.Yu. THE SPECIFICS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGES ARE ENGLISH AND HINDI 537
Sapronova V.M. PRONOUN MEANS OF EXPRESSION OF INDEFINITE QUANTITY IN SWEDISH 487	Taskarakova N.N., Chugunekova A.N. REPRESENTATION OF TIME IN THE KHAKASS FOLKLORE TEXTS (ON THE MATERIAL OF FAIRY-TALE PROSE) 515	Shirvanova E.N., Mirzaeva Sh.A. THE PROBLEM OF MAN AND ENVIRONMENT IN THE STORIES OF M. GORKY OF 1890–1905 540
Satanar M.T., Illarionov V.V. THE SYNTHESIS OF ARTISTIC AND IMAGINATIVE PICTURE OF THE WORLD OF OLONKHO AND NATURAL-SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD 490	Chuprynina A.M., Iyvgina A.A. THE STUDY OF RUSSIAN DIALECTS OF TATARSTAN REPUBLIC IN THE FRAMEWORK OF THE SCHOOL ELECTIVE COURSE "LINGUISTIC COUNTRY STUDIES" 517	Yuryeva Yu.B. ADDRESS FORMS IN AMERICAN ENGLISH AND BRITISH ENGLISH: SOCIOPRAGMATIC PERSPECTIVE OVERVIEW 542
Safaraliev N.E. LEXICAL CATEGORY OF NOUNS IN THE TABASARAN LANGUAGE 494	Fatkullina F.G., Fefelova G.G. AMBIGUITY IN A COMIC DISCOURSE IS A JOKE: ILLOCUTIONARY RECEPTION 521	Yusufova Sh.A. STYLISTIC SYNONYMS IN THE TABASARAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN 544
Tboeva Z.E. COMPARATIVE ANALYSIS OF IMAGE OF A GIANT AS REALIZATION OF THE CONCEPT "DEATH" ON THE MATERIAL OF RUSSIAN, OSSETIAN AND ENGLISH FOLKLORE 496	Frolova O.V. THE MOTIVE OF SELF-SACRIFICE IN THE WORKS OF V.M. GARSHIN 523	Yusufova Sh.A. LEXICAL SYNONYMS IN THE TABASARAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH RUSSIAN 545
Tuguz G.T. THE SOMATIC LEXEME ТХЪАК1УМ (EAR) IN ADYG PHRASEOLOGY 500	Khairullina R.Kh., Rakhimova E.F., Saghitova A.F. LINGUOCOGNITIVE BASICS OF LINGUISTIC MODELLING 525	Yalharoeva M.A. THE CONTRIBUTION OF THE CHECHEN-INGUSH DIASPORA IN VERBAL CULTURE OF TURKEY 547
Uzdeyeva T.M. THE THEME OF NIHILISM IN THE PLAY "INFECTED FAMILY" OF L.N. TOLSTOY AND THE NIHILISTS OF N.G. CHERNYSHEVSKY'S NOVEL "WHAT IS TO BE DONE?" 501	Khidirova E.S. THE ORIGINALITY OF THE ARTISTIC WORLD OF A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY (A CASE STUDY OF THE STORY "AMMALAT-BEK) 529	Omarov A.A. FRAGMENTS OF PHRASEOLOGICAL SPACE OF SOMATISM عَيْن "EYE" IN THE ARABIC LANGUAGE 550
Uzdeyeva T.M. TYPOLOGY OF IMAGES OF "NEW WOMEN" IN THE NOVELS "NOWHERE" BY N.S. LESKOV AND "WHAT IS TO BE DONE?" BY N.G. CHERNYSHEVSKY 503	Shabanova A.M. REFLECTION OF ENGLISH CULTURE ON COLOR NAMED IDIOMS 531	Gasanova M.A., Medzhidova I.R. LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF ARABIC AND KUMYK OF CURSES AND GOOD WISHES 552
Falev M.A. INTERROGATIVE SENTENCE IN DIALOGICAL DISCOURSE (ANALYTICAL GENRE OF THE MEDIA) 505	Shakhbanova Z.I. PHONETIC CHANGES OF VOWELS IN THE DARGWA LANGUAGE 533	Gasanova S.N., Didueva M.M. ETHNOCULTURAL SYMBOLISM OF NUMBERS IN THE ARABIC AND AVARIAN LANGUAGES 554
Chaptykova Yu.I. THE ANCIENT IMAGES AND MOTIFS IN THE HEROIC EPOS "AKH KHAN ON A WHITE HORSE" 508	Sutaeva (Ismailova) Z.R. AUTOBIOGRAPHICAL GENRES IN THE LITERARY PROCESS OF THE XIX CENTURY	Orudjeva G.M. PHONETICAL NORM OF TURKIC LEXICON IN MEDIEVAL PERSIAN DICTIONARIES 556

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ВНЕШНЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Члены института внешней экспертной оценки научных статей, поступающих в журнал, рекомендуют на каждую статью по тематике исследовательской работы соответствующего рецензента, который представляет в редакцию рецензию, заверенную в отделе кадров своей организации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУрГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА 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 искусства (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, желаний, 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).